

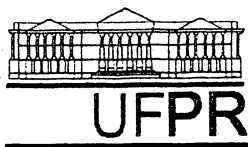
LUCIANE LIPPMANN

**CAMINHO DO LETRAMENTO:
A ESCRITA DE TEXTO NARRATIVO NO INÍCIO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como exigência parcial à obtenção do grau de Mestre. Programa de Pós-Graduação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Dr.^a Maria Helena Cordeiro
Co-orientadora: Mestre Verônica Branco

CURITIBA
2000



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **LUCIANE LIPPMANN** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR^a MARIA HELENA CORDEIRO; DR^a MARIA LUCIA FARIA MORO E DR^a MARIA JOSÉ G. D. FOLTRAN argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"CAMINHOS PARA O LETRAMENTO: A ESCRITA DE TEXTO NARRATIVO NO INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

Professores

Apreciação

DR^a MARIA HELENA CORDEIRO (Presidente)

Aprovado (vinte créditos)

DR^a MARIA LUCIA FARIA MORO (Membro Titular)

(vinte créditos)

DR^a MARIA JOSÉ G. D. FOLTRAN (Membro Titular)

Aprovado (vinte créditos)



Curitiba, 25 de abril de 2000

Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmidt
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

LUCIANE LIPPMANN

CAMINHOS DO LETRAMENTO:
A ESCRITA DE TEXTO NARRATIVO NO INÍCIO DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Paraná.

Comissão formada pelos professores:

Orientadora: Prof^ª Dr^a Maria Helena Cordeiro

Co-orientadora: Prof^ª Mestre Verônica Branco

Banca examinadora

Titulares: Prof^ª Dr^a Maria José G. D. Foltran

Prof^ª Dr^a Maria Lúcia Faria Moro

Suplentes: Prof^ª Dr Maria Tereza Carneiro Soares

Prof^ª Dr^a Maria Augusta Bolsanello

Para Eduardo

Jandyra e

Chris

Exemplos de força e alegria

*Ler dá ao homem completude
falar lhe dá prontidão e
escrever o torna preciso*

Francis Bacon

Agradecimentos

A orientação firme e competente das Professoras Maria Helena Cordeiro e Verônica Branco foram decisivas para a elaboração e conclusão deste trabalho.

Agradeço a orientação, disponibilidade e atenção dispensadas durante a realização deste estudo.

À CAPES agradeço o apoio financeiro recebido.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	vii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO	1
1 INTRODUÇÃO	1
2 REVISÃO DE LITERATURA	10
2.1 <i>Linguagem oral e escrita</i>	10
2.2 <i>A importância de modelos na produção da escrita</i>	21
CAPÍTULO II - DESCRIÇÃO DO ESTUDO	36
1 OBJETIVO DA PESQUISA	36
2 HIPÓTESE	36
3 METODOLOGIA	37
3.1 <i>Amostra</i>	37
3.2 <i>Plano experimental</i>	37
3.2.1 <i>Medidas de controle</i>	37
3.2.2 <i>Pré-teste</i>	38
3.2.3 <i>Intervenção</i>	39
3.2.4 <i>Pós-teste</i>	42
CAPÍTULO III - RESULTADOS	43
1 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DE TEXTOS	43

2 COMPARAÇÃO DOS GRUPOS EM RELAÇÃO ÀS MEDIDAS	
DE CONTROLE.....	43
3 PRESENÇA OU AUSÊNCIA DE ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A	
A COMPREENSÃO E REPRODUÇÃO DA NARRATIVA	45
3.1 Título.....	45
3.2 Introdução dos personagens	46
3.3 Episódios	49
3.4 Finalização característica do gênero literário narrativo (conto)	52
4 SUBSTITUIÇÃO LEXICAL	54
5 MARCAS GRÁFICAS.....	59
5.1 Sinais de pontuação	59
5.2 Parágrafos.....	63
5.3 Uso de maiúsculas no início dos períodos	65
5.4 Uso de maiúsculas nos nomes próprios.....	66
6 SUMÁRIO DOS RESULTADOS.....	67
CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO, CONCLUSÕES E	
DESDOBRAMENTOS	70
1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	70
2 CONCLUSÕES.....	72
3 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXO I - TESTE DE MEMÓRIA VERBAL	78
ANEXO II - PROCEDIMENTO PARA A FORMAÇÃO DOS GRUPOS.....	79
ANEXO III - O CONTO “CHAPEUZINHO VERMELHO” NAS FORMAS	
LIDA E CONTADA	80

LISTA DE TABELAS

1	<i>Comparação dos grupos em relação às medidas de controle (médias e desvios-padrão)</i>	44
2	<i>Mudança em relação ao uso do título entre pré-teste e pós-teste</i>	45
3	<i>Crianças que usaram título</i>	46
4	<i>Média, desvio padrão e mediana de personagens introduzidos por grupo</i>	47
5	<i>Frequência de personagens introduzidos</i>	48
6	<i>Comparação do total de crianças que registraram cada episódio</i>	51
7	<i>Proporção de episódios registrados no pré e pós-teste</i>	52
8	<i>Finalização da história com registro da “moral” da história</i>	53
9	<i>Finalização tradicional da história</i>	53
10	<i>Finalização da história com a palavra “FIM”</i>	54
11	<i>Exemplo 1 de substituição lexical</i>	54
12	<i>Exemplo 2 de substituição lexical</i>	55
13	<i>Exemplo 3 de substituição lexical</i>	56
14	<i>Exemplo 4 de substituição lexical</i>	56
15	<i>Exemplo 5 de substituição lexical</i>	57
16	<i>Exemplo 6 de substituição lexical</i>	57
17	<i>Exemplo 7 de substituição lexical</i>	58
18	<i>Proporção de marcas de pontuação no pré-teste e pós-teste</i>	60

19	<i>Correlação entre as medidas de controle e a proporção de marcas de pontuação registradas corretamente no pós-teste</i>	62
20	<i>Análise de regressão múltipla para verificação do efeito do desempenho em Português e Matemática sobre o uso correto de pontuação no pós-teste</i>	62
21	<i>Ocorrência de pontuação entre os grupos no pré e pós-teste</i>	63
22	<i>Média e desvio padrão da proporção de parágrafos corretamente marcados nos diálogos</i>	64
23	<i>Correspondência entre uso de maiúsculas e pontuação</i>	65
24	<i>Proporção entre uso de letra maiúscula na escrita de nomes e nomes próprios utilizados</i>	66

RESUMO

A partir de uma reflexão sobre o conceito de letramento este estudo enfoca um dos fatores envolvidos no desenvolvimento do letramento: a relação entre ler e escrever textos narrativos. Os sujeitos da pesquisa foram 36 alunos que freqüentavam uma escola de ensino fundamental no município de Araucária, PR. O estudo verificou se a leitura afeta a aquisição de características específicas da linguagem escrita. Um desenho experimental foi criado para comparar o desempenho de um grupo de controle com outros dois grupos experimentais que foram submetidos a uma pequena intervenção. (Uma sessão só). Para um dos grupos experimentais foi pedido que prestassem atenção quando escutavam uma versão oralizada de “Chapeuzinho Vermelho”, lida pelo experimentador, que tinha sido gravada em fita, enquanto olhavam as figuras do livro mostradas pelo experimentador. Ao outro grupo experimental (o grupo da leitura) era pedido que prestassem atenção ao texto que era mostrado no livro enquanto ele era lido e apontado pelo experimentador. Os resultados mostraram uma tendência leve, de ambos os grupos, o da Gravação e da Leitura, para o enriquecimento do vocabulário e aumento na freqüência de registro da moral da história. Só foi observado um aumento no uso da pontuação no grupo que foi exposto à Leitura feita pelo experimentador. Então, é provável que ouvir alguém ler um texto favoreça a incorporação do vocabulário e de algumas características específicas do gênero de texto nas produções escritas das crianças. Além disto, visualizar o texto quando é lido pode proporcionar a reprodução de marcas gráficas e ortográficas na escrita.

ABSTRACT

Starting from a reflection about the concept of literacy, this study focuses on one of the factors involved in literacy development: the relationship between reading and writing narrative texts. The subjects were 36 second-graders, attending a municipal primary school in the Great Curitiba, PR, Brazil. The study aimed to verify whether reading affects the acquisition of specific features of written language. An experimental design was devised to compare the performance of a control and two experimental groups, which were submitted to a short intervention (one session only). One of the experimental groups (the Listening Group) was asked to pay attention when listening to a tape (where an oralised version of "Little Red Hood", read by the experimenter, had been recorded), while looking at the pictures on the book displayed by the experimenter. The other experimental group (the Reading Group) was asked to pay attention to the text on the storybook, while it was read and finger-pointed by the experimenter. The results showed a slight tendency, of both the Listening and the Reading groups, towards the enhancement of the vocabulary and the increase on the number of characters introduced to the reader, as well as on the frequency of registering the story morals. An increase on the use of punctuation was observed only in the group that watched the printed text as it was finger-pointed by the experimenter (Reading Group). Therefore, the small changes observed in this study were likely to be due to intervention. Thus, listening to someone reading a text is likely to foster the incorporation of the vocabulary and of some specific features of the text genre into children's written productions; in addition to this, visualising the text as it is read is likely to foster the use of graphic and orthographic marks as well.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

1 INTRODUÇÃO

Enquanto persistirem altos índices de analfabetismo nos países em desenvolvimento e os países ditos do Primeiro Mundo continuarem a reclamar sobre baixos níveis de letramento da população, será imprescindível pesquisar sobre escrita e leitura e encontrar meios de ação que resgatem as pessoas da marginalidade do conhecimento.

Causa ampla, a luta contra o analfabetismo no Brasil é difícil de conquistar, pois depende, além da eficiência pedagógica, de medidas econômicas, políticas e sociais.

Prometida pelo artigo 60 das Disposições transitórias da Constituição de 1988, a erradicação do analfabetismo deveria ter acontecido em dez anos, portanto até o ano de 1998. A meta não foi cumprida e a disposição legal já expirou. Já o Plano Nacional de Educação estabeleceu, como prazo máximo, os dez anos subsequentes à sua aprovação, o que significa, em tese, que, até 2008, todos os brasileiros deveriam saber ler e escrever. Sabe-se que não será essa a data em que todos os brasileiros serão alfabetizados e que apenas ensinar o cidadão a ler e escrever seu próprio nome não modificará o quadro de marginalidade de toda uma sociedade, já que no mundo de hoje, apenas saber ler e escrever não é mais suficiente. Se o ritmo de redução mantido entre 1992 e 1996 for mantido, o Brasil somente estará perto de superar o analfabetismo por volta de 2020. Mesmo assim, se for considerado alfabetizado aquele que concluir a 1ª série do ensino fundamental, o novo

desafio será mantê-lo na escola, pois, de cada 1.000 alunos que entram na 1ª série, só 43 se formam em 8 anos.¹

A mudança da condição de analfabeto ou iletrado para letrado exige o compromisso de toda a sociedade, pois considera-se que ser letrado não é apenas ler e escrever o elementar, mas estar capacitado a engajar-se nas mais diversas atividades sociais que envolvem a língua escrita. Trata-se, portanto, de saber utilizar a leitura e a escrita para desenvolver-se. Neste sentido, há a expectativa e o desejo de que tudo o que a pesquisa científica tem investigado sobre o assunto possa ser efetivamente utilizado em benefício do iletrado, ou seja, para reverter o lamentável quadro de analfabetismo e iletramento.

Foi dentro deste contexto que, preocupada com a qualidade do processo de alfabetização, me propus a pesquisar a produção escrita de texto narrativo e sua relação com a leitura, no início do ensino fundamental.

Durante os anos em que trabalhei em escolas da rede pública, estadual e municipal, como professora, e também em escola particular, em Curitiba, assim como nos encontros que tive com professores de educação infantil e de ensino fundamental de outros Estados, onde fiz orientação sobre utilização de material didático para alfabetização, reuni, mesmo sem registro sistemático, depoimentos sobre a prática de ensino da língua escrita que motivaram-me a estudar o assunto e a querer saber mais sobre estratégias escolares que possam contribuir para a formação de um cidadão não apenas alfabetizado, mas letrado.

A impressão obtida por meio desta experiência pessoal, nas escolas onde trabalhei, é a de que, em geral, mesmo sem uma leitura mais crítica e sem a absorção de um corpo teórico de sustentação para sua prática, os professores tentam modificar o processo de alfabetização, mas não alcançam resultados efetivamente melhores. Os professores se encantam com as construções que revelam as hipóteses iniciais das crianças mas ainda não

¹ De Toledo, J. R. (1998, Fevereiro, 1º) Jornal Folha de São Paulo.

são a própria escrita padrão² (a qual cabe à escola ensinar) e alegram-se por estar enxergando o processo do ponto de vista de quem aprende. Entretanto, não raramente, os professores parecem continuar a reclamar sobre a má qualidade dos textos escritos por seus alunos, observando que as redações são “pobres”, que há falta de coerência e coesão e que os textos quase não contêm informações e argumentações suficientes. Parece que as crianças têm estado expostas a textos escritos durante toda a sua vida escolar, entretanto, somente a exposição a textos, sem a devida intervenção do professor, parece não ser suficiente para modificar o uso que as crianças vêm fazendo da escrita.

O esforço para compreender e modificar o processo de alfabetização tem, mesmo que de maneira descoordenada, transformado a prática educativa, mas ainda se mostra insuficiente e parece não avançar em direção à capacitação para utilizar a língua escrita mais ampla e eficientemente. O trabalho com o texto escrito parece ocupar lugar privilegiado na classe de alfabetização, mas o problema reside, ainda, na falta de esclarecimento sobre qual é a importância da leitura no processo de construção da escrita, o que se reflete nas práticas realizadas pelos professores, afetando o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Serão as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, eficientes para garantir que o aluno avance de sua condição de alfabetizado para a condição de letrado, isto é, além de saber ler e escrever, irá este aluno cultivar e exercer as práticas sociais que dependem da utilização da escrita?

Historicamente, a definição do que é alfabetização vem evoluindo e modificando-se. Hoje, busca-se alcançar um conceito pertinente ao que representam as exigências da sociedade tecnológica na qual vivemos.

² Esta afirmação refere-se ao fato de que quando a criança constrói, por exemplo, uma hipótese silábica do tipo “AAO”, para “CAVALO”, ainda não utiliza a escrita padrão. “Escrita silábica (de letras de forma convencional mas utilizadas sem seu valor sonoro convencional): cada letra vale por uma sílaba.” (Ferreiro, 1990a, p. 26)

De acordo com Cook-Gumperz (1991) “a alfabetização funcional não é apenas a capacidade de ler, escrever e calcular de ‘qualquer jeito’. Ela envolve, essencialmente, a capacidade de usar estas habilidades para a geração de novos materiais escritos e uma nova compreensão. Então, por meio destas habilidades, exercitamos talentos socialmente aprovados e aprováveis, o que faz da alfabetização um fenômeno socialmente construído.” (p. 11)

Teberosky & Tolchinsky (1997) reconhecem no analfabetismo uma carência muito mais ampla que saber ler e escrever e atribuem à alfabetização um resultado mais abrangente do que saber ler e escrever. Já que a escrita está presente na maioria das instituições sociais que dirigem a vida de uma pessoa, “É quase impossível para uma mente alfabetizada imaginar a vida social dos grupos humanos sem a escrita.” (Teberosky & Tolchinsky, 1997, p. 7)

Assim, segundo as autoras, os objetivos pedagógicos propostos para a alfabetização estão além da decifração de um simples bilhete. Ao parafrasear São Boaventura, Teberosky & Tolchinsky expressaram o desejo de que “os alunos chegassem a dominar a escrita para resolver questões práticas, ter acesso à informação e às formas superiores de pensamento e desfrutar a literatura. Além dos usos sociais da escrita, os alunos também deveriam chegar a dominar os usos sociais das distintas formas notacionais que se utilizam em nossa sociedade: gráficos, esquemas e ícones convencionais.” (p. 7)

Desta forma, podemos verificar que a conceituação contemporânea de alfabetização envolve um objetivo que vai além de seu sentido mais restrito de habilidades básicas de escrita e leitura, trazendo a possibilidade do acesso à cultura, da melhoria da qualidade de vida e da transformação ou manutenção do que está posto, a partir de uma leitura interpretativa e crítica da sociedade. Assim, nesta tentativa de compreender o

fenômeno da alfabetização de uma maneira diferente e mais ampla, vários autores têm utilizado o termo letramento.

O verbo letrar surgiu a partir do termo letramento, cunhado no Brasil, por Kato (1986): “a língua falada culta é consequência do letramento.” (Kato, 1986, apud Kleiman, 1995, p. 17)

O conceito de letramento começou a ser usado no meio acadêmico, segundo Kleiman (1995), para separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, em que o estudo das competências individuais no uso da linguagem escrita tem uma conotação nitidamente escolar.

No Brasil, a palavra letramento, segundo Kleiman (1995), não está ainda dicionarizada. O Novo Dicionário da Língua Portuguesa (apud Soares, 1998), define “letrado” como aquele que é “versado em letras, erudito”, e iletrado como “aquele que não tem conhecimentos literários”. Este dicionário, segundo Soares (1998), não registra a palavra “letramento”. Essa palavra aparece, porém, no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete,³ e já era caracterizada como antiga ou antiquada e ainda como verbo “letrar”, o mesmo que “investigar soletrando” e, como pronominal, “letrar-se”, que significaria “adquirir letras ou conhecimentos literários”. Contudo, também não é neste sentido que nos referimos a letramento.

O termo a que nos referimos aqui, origina-se da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*, que também tem sido traduzida para o Português como leiturização ou como literacia.

No Webster's Dictionary, segundo a pesquisa de Soares (1998), *literacy* tem a acepção de “*the condition of being literate*”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “*educated; especially able to read and write*”, educado, especialmente, capaz de ler

³ O Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete, foi editado primeiramente em Lisboa, há mais de um século (1881, 1ª edição). A edição citada por Soares (1998) é a 4ª publicada no Brasil, em 1974.

e escrever. Então, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

Scribner e Cole (apud Kleiman, 1995)⁴ definem literacy (letramento) como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (p. 19)

Dentro desta perspectiva, Kleiman (1998) considera que a família letrada e instituições políticas, por exemplo, são agências de letramento. Entretanto, para esta autora, a escola seria a principal agência de um tipo de letramento, o acadêmico: “...o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento acadêmico.” (p. 183)

Da mesma forma, Soares (1998), afirma que letramento é: “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” Ou ainda, considerando que o sufixo “*mento*” denota o resultado de uma ação, Soares define também “*letramento*” como: “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (p. 47)

Assim, passamos a nos preocupar com um nível de letramento da população e não somente com um índice de alfabetização.

Segundo a explicação de Soares (1998), “a avaliação do nível de letramento, e não apenas da presença ou não da capacidade de escrever ou ler (o índice de alfabetização), é o que se faz em países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é realmente obrigatória e realmente universal.” (p. 22)

⁴ Scribner, S. & Cole, M. (1981) *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Assim, conforme Kato, Moreira & Tarallo (1998) “se queremos que a escola produza indivíduos funcionalmente letrados, não podemos entender a alfabetização como algo independente do processo mais amplo de letramento.” (p. 14)

Portanto, ensinar ou aprender a língua escrita significa muito mais do que decifrar o código escrito, significa ensinar e aprender a fazer uso dessa língua visando o desenvolvimento cultural, social, cognitivo e lingüístico. O problema reside na maneira como a escola absorve estes conhecimentos e os integra à sua realidade, transformando-os em metodologia educacional. Uma compreensão parcial do que representa efetivamente “alfabetizar” ou “letrar”, trará conseqüências e lacunas grandes no ensino da língua escrita. As parcialidades no tratamento dado à língua escrita devem ser superadas: nem o código escrito deve ser ensinado em detrimento do significado da mensagem, nem o inverso. A língua deve ser compreendida na sua totalidade: como representação do pensamento, como fala, como transmissora da cultura de um povo, como instrumento que supera tempo e espaço, como escrita que tem uma função social comunicativa e que se desenvolve em um processo dialógico de interação e, portanto, de interdiscursividade, como defende Smolka (1993).

Por esta razão, o estudo do desenvolvimento da linguagem escrita deve considerar todas as habilidades intelectuais envolvidas neste processo e, ainda, buscar relacioná-las ao contexto histórico em que estão inseridas.

Considera-se que a capacidade de produção de textos que cumpram o objetivo a que se destinam, dentro de uma atividade social específica, é um aspecto essencial do “ser letrado”. Teberosky & Tolchinsky (1997) afirmam que “para que se possa falar de conhecimento letrado é necessária a experiência com textos escritos.” (p. 91)

Utilizar o texto como elemento importante no processo de letramento implica pensar sobre a língua em sua totalidade, pois é o texto o elemento de unidade significativa

da língua. Dentro desta perspectiva, torna-se necessário investigar quais são as condições que proporcionam o desenvolvimento da capacidade de produção de textos, contribuindo, assim, para uma maior adequação das práticas escolares.

Desta forma, nos propomos a investigar um dos aspectos que contribuem para o letramento: a relação entre a leitura de textos narrativos e a escrita destes textos por crianças no início do ensino fundamental, mais especificamente na segunda série.

Se “texto é qualquer passagem falada ou escrita de qualquer extensão, que funciona como um todo coerente”, (Halliday & Hassan, apud Kaufman & Rodriguez, 1995, p. 146)⁵, isto deixa claro que o texto pode se estruturar na oralidade antes de se fazer escrito. Contudo, mesmo que os processos discursivos orais constituam a essência, o ponto inicial para o trabalho na alfabetização, os textos orais não são semelhantes aos escritos.

Então, se o elemento de partida no processo de letramento é a oralidade e o de chegada é o domínio pleno da língua na oralidade e em suas outras diferentes formas de registro, o trabalho do professor deve estar voltado tanto para a linguagem oral como para a escrita.

Expressando-se verbalmente, a criança pode contar com a presença de um interlocutor para ir estruturando seu discurso. Contudo, para estruturar este discurso com as características que são próprias da escrita, supõe-se que somente um modelo escrito possa efetivamente auxiliar a criança neste processo.

A importância da atividade oral, então, está no auxílio da organização do pensamento, quando somos capazes de, ao falar, expressar nossas idéias, sentimentos ou desejos de forma argumentativa, coerente, coesa. A exposição da criança ao maior número possível de situações comunicativas auxilia no desenvolvimento de suas capacidades lingüísticas, mas cada uma das linguagens, oral ou escrita, tem características próprias.

⁵ Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*, Londres, Longman.

Sabe-se que a língua escrita não é representação fiel da fala e que não existe uma fala melhor que outra, mas diferentes meios de expressar as culturas, embora exista uma fala que goze de maior prestígio social. Também não se escreve da maneira como se fala e tão pouco se fala da maneira como se escreve. Ler uma história é diferente do que contá-la espontaneamente. Assim, se já sabemos que quem “fala bem” pode não “escrever bem” e vice-versa, qual seria então o caminho para a conquista de uma boa expressão escrita?

Supõe-se que, para aprender a escrever, é preciso descobrir o que e como se escreve. Se, para aprender a linguagem oral, a criança interage com o modelo de fala que oferecem as pessoas que estão à sua volta, para aprender a linguagem escrita, a criança terá que interagir com um modelo de língua escrita, ou seja, com textos. O texto que ainda não é lido pela criança em início de processo escolar de letramento pode se tornar acessível a ela através da leitura do professor ou de outro leitor. A criança, conhecendo as formas próprias de veicular o conteúdo do texto escrito, pode passar a utilizá-lo como modelo.

Se, ao produzir um texto escrito, a partir de uma leitura, a criança melhora a qualidade de seu texto, podemos supor que esta modificação ocorre pelo **“impacto da escrita sobre a própria escrita”** e, desta forma, a leitura colabora com a emergência do conhecimento letrado.

Portanto, embora este processo envolva competências individuais, ele situa-se no âmbito de um estudo sobre o “impacto social da escrita”, dado o caráter dialógico e interacional da linguagem escrita.

Assim, esclarecendo como a leitura contribui para a escrita, pretende-se contribuir com o que é minimamente imprescindível ao sujeito de nosso contexto histórico-social, a alfabetização que ultrapasse o simples saber ler e escrever e que dê conta de fazer o homem utilizar-se da língua escrita para produzir e expressar conhecimentos e sentimentos.

Acredita-se que, tanto quanto, ou mais que os adultos alfabetizados, a criança, para aprender as regras e características do sistema de escrita, precisa ter acesso aos modelos dos diferentes tipos de escrita. Enfocando a escrita do texto narrativo no início do ensino fundamental, esta pesquisa pretende investigar os efeitos da apresentação de um modelo na produção de um texto escrito. Em outras palavras, pretende-se investigar se a leitura prévia de um texto contribui para a apropriação, pela criança, de elementos específicos desse tipo de texto, tais como estruturas lingüísticas, vocabulário, marcas gráficas, etc.

A questão a que se pretende responder é: como a leitura auxilia o processo de aprendizagem da linguagem escrita? Perguntando ainda de outro modo: ouvir e observar a leitura de um texto afeta a produção escrita das crianças?

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Linguagem oral e linguagem escrita

A linguagem nas suas principais modalidades, oral e escrita e o entendimento de como a criança aprende e como a escola procede nesse processo de aprendizagem, constituem focos de estudos fundamentais para as pesquisas sobre letramento.

A linguagem pode apresentar-se de forma verbal, gestual, escrita, por meio de imagens, diferentes códigos que não necessariamente o escrito, e outras formas cada vez mais elaboradas que o homem cria para se comunicar através do tempo e do espaço. A produção e utilização destas formas de comunicação e de expressão estão relacionadas ao pensamento. Assim, em relação ao desenvolvimento da linguagem, entende-se que ele faz parte de um processo mais amplo e que assume características qualitativamente diferentes de acordo com o contexto em que está inserido.

Mayrink-Sabinson (1991) defende que linguagem é a atividade pela qual a criança vai se relacionar e conhecer o mundo que a cerca. Assim, a linguagem torna-se constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. É o espaço em que a criança se constrói como sujeito, em que o conhecimento do mundo e do outro é segmentado e incorporado. Os objetos do mundo físico, os papéis no diálogo e as próprias categorias lingüísticas não existem *a priori*, mas se instauram e se constroem na interação entre a criança e seu interlocutor básico. A dialogia é, portanto, determinante e estruturante do processo de construção lingüística e comunicativa. Assim, para a autora, o processo dialógico é o que sustenta a língua. É na relação com o outro, na iminência de um interlocutor ativo, que se realiza a função da língua. Por isso, as atividades dialógicas explicam a construção conjunta, do adulto e da criança, dos objetos comunicativos.

Para Bakhtin (1999) “o dialogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (p. 123)

Goodman, K. (1997), para quem “a aprendizagem da linguagem é um processo de invenção social e pessoal” (p. 23), explica ainda que ora a fala, ora a escrita, são mais apropriadas para atingir determinado objetivo num evento de comunicação. Linguagem oral e escrita são dois processos lingüísticos paralelos, pois “a linguagem escrita não é, simplesmente, uma forma de registrar a linguagem oral.” (p. 29)

As formas de linguagem, oral e escrita, segundo Goodman, K. (1990), possuem a mesma gramática e as mesmas regras para relacionar sua estrutura subjacente com a representação superficial, oral ou escrita. As circunstâncias de uso é que diferenciam a linguagem oral da linguagem escrita. A diferença básica entre elas é a utilização da

linguagem oral sobretudo para a comunicação imediata, face a face, e da escrita para a comunicação através do tempo e do espaço.

Portanto, para este autor, a linguagem oral ocorre em eventos de fala e a escrita em eventos de escrita e leitura.

Segundo este autor, os símbolos e os sistemas utilizados no contexto de atos de linguagem com significado são características básicas, tanto da linguagem oral como da escrita. A tentativa de tratar a linguagem escrita como um tipo de representação codificada da fala é uma abordagem infeliz e leva, no ambiente escolar, a esperar que “a leitura e a escrita sejam aprendidas de forma diferente da fala e da audição e a aceitar a crença de que muitas crianças terão dificuldade em aprender a ler e a escrever.” (p. 29)

Segundo Goodman, K. (1990) a forma escrita e a forma oral têm processos produtivos e receptivos: “Cada forma tem um processo produtivo e um receptivo. Falar e escrever são produtivos ou expressivos. Ler e escutar são receptivos. Mas ambos são processos nos quais há um intercâmbio ativo de significado. Ao utilizar a linguagem produtiva ou receptivamente, têm lugar trans-ações entre pensamento e linguagem. Por assim dizer, falar, escrever, escutar e ler são processos psicolinguísticos.” (p. 13)

Compreender a língua escrita como um processo psicolinguístico significa considerar que, neste processo, estão envolvidas as competências linguísticas e cognitivas da criança que reconstrói a linguagem proveniente de seu meio. Desta forma, a criança que, antes, no processo escolar, era vista como sujeito passivo, passa a ser considerada como sujeito ativo, pois procura compreender o sistema de linguagem formulando hipóteses sobre ele e reconstruindo-o.

Nunes (1998) nos lembra que vários pesquisadores¹ têm sugerido que a possibilidade de analisar a forma de uma mensagem escrita tem considerável impacto sobre o desenvolvimento da lógica. A alfabetização não é simplesmente a mudança da atividade de comunicação oral para a escrita, ela também cria novos objetos de pensamento: a forma de representação da escrita e a mensagem que é veiculada através do texto. Assim, “um texto é um objeto e uma ferramenta para o pensamento.” (Nunes, 1998, p. 17)

Assim, a discussão em torno da língua escrita vem ampliando e reorientando as pesquisas sobre a alfabetização e a manifestação do comportamento letrado.

Ferreiro (1990), ao esclarecer sobre as diferenças na concepção do sistema de escrita como representação ou como codificação, contesta a hipótese de que a escrita seria uma simples transcrição gráfica dos sons da fala.

Como consequência da dicotomia no modo de conceber a escrita, Ferreiro afirma: “...se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto do conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.” (p.16)

O modo de conceber a língua escrita determina o encaminhamento metodológico dado a ela no processo escolar de ensino e aprendizagem.

Assim, a escrita tem uma forma de desenvolvimento ideal: “em uma idade bastante tenra, as crianças reagem aos livros e ao material escrito presentes no ambiente e aos adultos que lêem para elas. O desenvolvimento ideal da escrita e da leitura ocorrerá em contextos ricos de linguagem impressa.” (op. cit., p. 27)

¹ Goody and Watt 1963; Luria 1976; Olson, 1976 apud Nunes, 1998, p. 17.

Considerando que o contexto para o desenvolvimento ideal da escrita e da leitura deve ser rico em linguagem impressa, é reafirmada a necessidade da utilização do texto escrito na escola, em sua diversidade tipológica.

Portanto, se a idéia é de que a produção de textos escritos deve apoiar-se tão somente no desenvolvimento do discurso oral e na criatividade própria de cada um, sem a necessária interação com outros modelos escritos, não se estará dando à criança a oportunidade de reconstruir sua linguagem de forma cada vez mais elaborada. Entretanto, se as diferenças entre língua oral e escrita tornam-se claras, faz-se necessário que se tornem conhecidas as condições que proporcionam o desenvolvimento da capacidade de produção escrita.

As diferenças entre as linguagens oral e escrita, constituem um dos primeiros entendimentos necessários para a construção de uma escrita de boa qualidade. Para escrever bem, é preciso primeiramente reconhecer que, o que se escreve, não se escreve da maneira como se fala.

Goodman, Y. (1990), estudando o desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas, nos lembra que há um momento, no período de construção da escrita, em que a criança relaciona a linguagem oral à escrita.

Segundo a autora, este momento em que a criança relaciona a extensão espacial da linguagem escrita com a duração da emissão oral deverá ser superado para que a criança comece a compreender que a língua escrita se manifesta através de um sistema ortográfico, com regras sintáticas e semânticas e que, em alguns casos, essas regras podem ser semelhantes à linguagem oral, porque a linguagem oral também tem regras sintáticas e semânticas, mas em outros casos são diferentes:

As crianças devem relacionar sua escrita com as idéias, conceitos ou significados sobre os quais estão escrevendo. Se se trata de crianças que crescem num sistema

de escrita alfabética, também aprendem que há aspectos da fala e da escrita que se relacionam entre si. Tais relações não são simplesmente correspondências entre letras e sons; são muito mais complicadas. Portanto, nos princípios relacionais, o escritor principiante deve chegar à conclusão de que a escrita pode relacionar-se com o objeto e o significado do objeto que está sendo representado, com a linguagem oral, com a percepção visual da ortografia e com a inter-relação de todas essas relações. (1990, p. 95)

Em comparação à linguagem oral,

... a linguagem escrita, às vezes pode tender para estruturas sintáticas mais formais, talvez porque se conserve depois de ser produzida. Entretanto, a linguagem oral possui uma estrutura de orações mais complexa do que na linguagem escrita, porque a pontuação é um sistema menos completo do que a entonação oral. Assim, na busca da construção do significado, o leitor se depara com a pontuação, a ordem das orações, os sufixos gramaticais, e outros elementos da estrutura sintática. (Goodman, Y. 1990. p. 16)

Desta forma, cada uma das formas de linguagem, oral e escrita, obedecem a regras próprias de funcionamento, ambas complexas em suas formas específicas.

McGinitie, Maria & Kimmel (1990), ao trabalharem com crianças que dependem de estratégias particulares para compreensão de textos, descrevem algumas diferenças entre linguagem oral e escrita.

Estes autores apontam como uma das diferenças entre linguagem oral e texto escrito, a redundância da linguagem oral. Para controlar a compreensão do discurso, os oradores podem modificar sua fala, fazendo repetições ou perguntas às crianças, a partir da observação das reações destas. Desta forma, as crianças podem receber maior esclarecimento sobre determinado tema, através das repetições da fala, o que não acontece no texto escrito.

Segundo os autores citados, o texto escrito também difere do oral quanto ao tipo de informação que comunica. A linguagem oral transmitiria o conhecimento do senso comum relacionando-se com ações, eventos particulares e concretos. “O conhecimento

comunicado mediante a linguagem escrita costuma ser mais abstrato, geral e lógico.” (Olson apud McGinitie, Maria & Kimmel, 1990, p. 35)² A escrita pode ser mais complexa e mais extensa, relacionando orações e parágrafos, através de palavras (pronomes, conjunções, advérbios temporais, de lugar, etc.) que unem o texto. (McGinitie, Maria & Kimmel, 1990)

Kato (1999) aponta que “as diferenças formais normalmente observadas entre fala e a escrita nada mais são do que diferenças acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem.” (p. 20)

A autora relaciona diversos fatores como variantes internas que definem diferenças entre cada uma das modalidades escrita e oral: variáveis social e psicológica, grau de letramento, estágio de desenvolvimento lingüístico, gênero, registro e modalidade.

As variáveis social e psicológica seriam determinantes nas diferentes formas de linguagem.

A autora lembra que Bernstein (apud Kato 1999, p. 21)³ estabelece a distinção entre “código elaborado” e “código restrito”, relacionando a forma da linguagem à variável classe social e ao nível de planejamento verbal. Segundo sua definição sociológica, as escolhas dos grupos sociais, diferentes nas opções lexicais e estruturais, determinariam o código elaborado para a classe média e o código restrito para a classe operária, o que, conseqüentemente, seria indicativo de maior ou menor desenvolvimento cognitivo. Na avaliação de Kato (1999), “essa perspectiva é extremamente criticável, uma vez que submete a capacidade cognitiva à classe social”. (p. 21).

² Olson, D. R., (1977). *From Utterance to Text: the bias of language in speech and writing*, Harvard Educational Review.

Para Bernstein, segundo uma definição psicológica, o que determina a forma do “código elaborado” em oposição ao “código restrito” é a qualidade do planejamento verbal. Um alto nível de organização estrutural e de seleção lexical do código elaborado exigiria um planejamento cuidadoso e possibilitaria a transmissão de significados de forma mais explícita.

Segundo Kato (1999), numa definição lingüística, o número de orações subordinadas, locuções verbais complexas, uso de passiva, adjetivos, advérbios e pronomes pessoais seria maior para um código elaborado e menor para um código restrito.

Assim, a definição psicológica (na qual o que determina a forma do “código elaborado” é a qualidade do planejamento verbal), e a definição lingüística (na qual as variáveis estruturais da linguagem ocorrem com maior frequência para o código elaborado), podem, segundo Kato, “diferenciar a modalidade escrita formal da oral informal.” (1999, p. 22)

Segundo a autora:

A definição lingüística, além do mais, leva-nos a crer que o motivo principal dessas diferenças, que Bernstein atribui parcialmente à classe social, pode ser perfeitamente explicada pelo nível de letramento da comunidade em que a criança está inserida. Assim, crianças de classe humilde, mas de pais letrados, podem revelar um desempenho lingüístico com as características preconizadas para o código elaborado. (Kato, 1999, p. 22)

A autora defende que a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, e numa fase inicial, a escrita tentaria representar a fala (parcialmente) e, posteriormente, a fala simularia, também parcialmente, a escrita.

³ Bernstein apud Kato, 1999, p. 21

Explicando o esquema apresentado por Kato⁴:

fala ¹ → escrita ¹ → escrita ² → fala ²

Primeiramente há uma fala¹ pré-letramento e uma escrita¹ que tenta representar a fala de forma natural, posteriormente a escrita² se torna quase autônoma da fala através de convenções rígidas e resultaria uma outra fala², consequência do letramento.

Quanto ao grau de letramento, Brown (apud Kato, 1999, p. 22)⁵ em seu estudo sobre fala pré-letramento e pós-letramento, distingue dois tipos de fala: uma anterior à experiência escrita e outra posterior a essa experiência. Para a fala, Brown (apud Kato, 1999, p. 22) indica variáveis que podem determinar as diferenças entre a fala anterior à experiência da escrita e a fala posterior a essa experiência. As variáveis seriam em relação a características sintáticas, lexicais e morfológicas. Assim, se a fala sofre modificações por influência da escrita, acredita-se que a escrita também é modificada por ela mesma.

Para Kato “a escrita formal parece representar o mais alto grau de autonomia contextual que as línguas humanas podem atingir.” (p.31). Assim, ela é menos dependente do contexto situacional, permite planejamento verbal, está sujeita a convenções prescritivas e é um produto permanente.

Segundo a autora, “o Brasil é ainda uma nação de real primazia do oral.” (p. 39)

Como consequência desta primazia do oral sobre a escrita a autora explica:

A avalanche do uso oral ao lado do uso relativamente insignificante da escrita pode fazer com que, a longo prazo, as formas do oral venham a afetar as formas da escrita. O que se está prevendo aqui é que, se nas sociedades altamente letradas as pessoas procuram simular a escrita na fala, em um país como o Brasil, a força da oralidade marca a própria escrita – que teria ainda a natureza da escrita (1) mencionada anteriormente, havendo necessidade de um policiamento cada vez mais

⁴ Kato, M. (1999, p. 11)

⁵ Brown, G. *Teaching the spoken language*. In Association Internationale de Linguistic Appliquée. Brussel, Proceedings II: Lecture. (1981 meeting) p. 166-82.

consciente por parte do escritor, se ele quiser seguir os padrões institucionalmente aceitos. (Kato, 1999, p. 40)

Contudo, é necessário esclarecer que não se trata de teorizar unicamente a respeito das vantagens da cultura escrita. Segundo Pattanayak (1995) “essa teorização que proclama a superioridade da cultura escrita sobre a oralidade, e não as diferenças entre elas, produz um efeito nefasto sobre 800 milhões de analfabetos no mundo inteiro, que, assim, são vistos como cidadãos de segunda classe.” (Pattanayak, 1995, p. 117)

Entretanto, há uma cultura escrita que vem evoluindo e modificando as sociedades que a utilizam. A respeito dos efeitos da escrita sobre mudanças sociais, Olson (1985) tece o seguinte comentário:

Os efeitos da escrita sobre as mudanças intelectuais e sociais não são de fácil compreensão... É enganoso pensar a escrita em termos de suas conseqüências. O que realmente importa é aquilo que as pessoas fazem com ela, e não o que ela faz com as pessoas. A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. De maneira similar, a escrita não provoca a mudança social, a modernização ou a industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial, também podendo ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional. A escrita é importante em termos da realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos. (Olson, Hildyard & Torrance 1985, p. 14).

Além de todas as características e especificidades da linguagem escrita, parece que uma das melhores qualidades que um texto escrito pode ter é a clareza com que sua mensagem e significado são expressos. No entanto, esta habilidade não parece ser do domínio da maioria da população. São poucos os que escrevem, mas todos precisam ler, numa sociedade que utiliza esse meio de comunicação. Mais do que ler, decifrar, é preciso compreender e interpretar. Então, conhecer a linguagem escrita torna-se

imprescindível (vide Goodman, K., 1997 e Ferreiro & Palacio, 1990, para uma discussão mais profunda sobre as diferenças e especificidades destas duas formas de linguagem que constituem a língua como um todo).

Blanche-Benveniste (1990), refere-se à linguagem escrita formal como “linguagem domingueira” (de maneira similar à roupa de Domingo), inspirada em Menage (1976)⁶. Em investigação realizada por Blanche-Benveniste, crianças de 4 a 5 anos, que não sabiam escrever, ditaram textos para serem escritos num livro. Os textos ditados foram tipicamente marcados como “linguagem literária”. Também em outra investigação, mas com pessoas de diferentes idades que relataram uma história para uma gravação e em seguida a escreveram, houve diferença entre a produção oral, refletindo a linguagem conversacional e a versão escrita, que apresentou linguagem formal e cerimoniosa. Estes resultados mostram que, mesmo crianças que ainda não sabem escrever, sabem que existem diferenças entre uma e outra linguagem.

Assim, compreendidas algumas diferenças básicas entre oralidade e escrita, é necessário fazer alguns comentários específicos sobre como a criança reconstrói este objeto de natureza social, que é a língua escrita. Qual a importância dos modelos escritos, portanto da leitura, para a produção de linguagem escrita, ou seja, de uma linguagem que se caracteriza por um planejamento cuidadoso no qual a pontuação e o uso frequente de conjunções, advérbios, adjetivos, pronomes, locuções verbais complexas e voz passiva, além de um léxico mais elaborado, possibilita a transmissão de significados de forma mais explícita, evitando a redundância.

⁶ Menage, G. (1976) *Observations de Monsier Ménage sur la langue Française*, Segunda parte, Paris, Cl. Barbin. Este autor, ao estabelecer um juízo sobre o bom uso de uma palavra, propõe “palavras para todos os dias” e palavras para usar duas vezes por mês ou uma vez por semana.” (Blanche-Benveniste 1990, p. 202)

2.2 *A importância de modelos na produção da escrita*

O processo de desenvolvimento da escrita, uma das facetas do desenvolvimento da língua como um todo, analisado sob o ponto de vista da construção individual do conhecimento, diz respeito à construção da escrita. Contudo, concordamos com Smolka (1993) quando explica que a alfabetização torna-se um processo, que inclui a reconstrução individual do objeto do conhecimento (sistema de escrita) e também a aquisição ou apropriação de um sistema de representação convencionado socialmente que envolve os aspectos da interdiscursividade¹, da interação social, das funções próprias da língua em suas diferentes facetas, oral e escrita. Assim, ao mesmo tempo em que a criança reconstrói o sistema de escrita, adquire um instrumento de representação de sua linguagem, ou seja, se apropria de um instrumento social de comunicação, pois “a língua é produzida socialmente”. (Geraldi, 1997, p. 14)

A discussão das técnicas e processos metodológicos de construção e aquisição da língua escrita deve ser ampliada, compreendendo que esses fenômenos se dão em um processo mais amplo, o da discursividade. Na alfabetização, como processo discursivo, a criança “aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita.” (Smolka, 1993, p. 69)

¹ Termo utilizado por Dominique Maingueneau. *Genésis du discours*. Bruxelas, Pierre Mardaga, Editeur, cujo significado expresso em “Termos-chave da Análise do Discurso” do mesmo autor é: interdiscursividade: conjunto de relações existentes entre variados discursos ou enunciados lingüísticos.

Para Smolka, o processo de aquisição da língua se dá numa sucessão de momentos discursivos. Segundo a autora, a Teoria da Enunciação (Bakhtin, 1981 apud Smolka, 1993) “aponta para a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica.” (Smolka, 1993, p. 29)

Segundo Bakhtin (1999):

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizados, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.) Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. (Bakhtin, 1999, p. 123)

Assim, a produção da escrita necessita de um modelo próprio que não está na oralidade e sim no próprio material escrito. É a leitura que faz com que nos apropriemos da escrita. Ferreira (1990) utiliza-se da expressão lecto-escritura para referir-se às atividades integradas de leitura e escrita. A pesquisadora nos lembra que a ideia de dissociar leitura e escrita é inerente à visão do ensino da escrita como de uma técnica de transcrição.

Portanto, será através da leitura que o professor poderá ensinar como se escreve, pois leitura e escrita são indissociáveis.

Rego (1995) escreve sobre experiências de aprendizagem da língua escrita chamando a atenção para a importância dos modelos na aquisição da escrita e salientando

que uma criança pode tornar-se letrada antes mesmo de aprender a ler e a escrever, através do uso da literatura infantil na escola.

Analizando redações escritas por crianças no início do ensino fundamental, a autora observa como influência nas histórias escritas, as marcas da linguagem dos textos de cartilha e a transferência de estilo oral na produção de texto escrito. Segundo a pesquisadora, “muito poucas crianças se mostraram capazes de elaborar histórias contendo características que as aproximassem, de fato, de um texto escrito.” (p. 20)

Desta forma, concordamos com esta autora quando aponta ser provável que uma criança apresente dificuldades no entendimento e na produção de textos escritos, se a experiência desta criança com a linguagem escrita é muito reduzida.

Como resultado do trabalho de exploração da literatura infantil com crianças em idade pré-escolar, Rego (1995) conclui: “cerca de 70% das crianças conseguiram, ao final da alfabetização, atingir uma fase de criação de textos nos quais já se podia vislumbrar a emergência de um estilo mais compatível com textos escritos.” (p. 70)

Em estudos sobre leitura de histórias para crianças realizados na década de 70 (Kato, Moreira & Tarallo 1998), mostraram relações positivas entre a experiência de ouvir histórias lidas e o desenvolvimento do vocabulário linguístico, motivação para leitura e sucesso na aprendizagem escolar da leitura.

Sulzby & Teale (apud Kato et al., 1998)² apontam como principais, cinco conclusões das pesquisas sobre leitura de histórias:

1. “A leitura de histórias é uma atividade interativa socialmente criada. (...) A visão da leitura de histórias como uma interação social permite compreender a leitura como um ato de construção, para o qual contribuem a linguagem e a interação social com o texto.

² Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In BARR, R. et al., *Handbook of Reading Research*, v.II, New York, Longman.

2. A leitura de histórias com crianças muito pequenas é uma atividade tipicamente de rotina. (...) Contribui para o letramento, pois criando contextos altamente previsíveis em ciclos de diálogo, a rotina permite à criança, ao deparar-se com determinados contextos, utilizar-se daquilo que já ouviu em contextos semelhantes.
3. Os padrões da leitura de histórias mudam à proporção que as crianças crescem em idade, conhecimento e experiência. (...)
4. A leitura de livros ainda não convencional realizada por crianças pequenas surge a partir de leituras interativas e provoca avanço no desenvolvimento da leitura e escrita. Crianças expostas à leitura repetida dos mesmos livros, “lendo” esses livros espontaneamente apresentam uma evolução no conhecimento das características da linguagem escrita.
5. As variações nos padrões de leitura de história de livros afetam de modo diferenciado o desenvolvimento da criança. Pesquisas diversas evidenciam a importância da mediação do adulto na leitura para crianças, argumentando não ser a simples presença ou ausência de leitura o fator determinante para aquisição da leitura e escrita. (...) Certos modos de leitura teriam efeitos mais positivos sobre o desenvolvimento do vocabulário.” (Sulzby & Teale, 1991, apud Kato et al., 1998, p. 37)

Britton (apud Kato et al., 1998)³ já havia afirmado que a leitura oral feita para a criança por alguém, assim como a leitura de histórias feita pela própria criança, é uma das mais efetivas vias de internalização da linguagem escrita.

Segundo Britton (1982):

...ao ouvir e produzir histórias a criança vai construindo o seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos lingüísticos. Ouvindo histórias a criança aprende pela experiência a satisfação que uma história provoca; aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e sequência do texto; aprende associações convencionais que dirigem as nossas expectativas ao ouvir histórias; o papel esperado de um lobo, de um leão, de um príncipe; aprende convenções lingüísticas de histórias, como os delimitadores iniciais e finais(...) e estruturas lingüísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. Aprende, pela experiência, o som de um texto escrito lido em voz alta: ‘De que outra forma poderia ela (a criança) vir a ouvir uma voz interior ditando-lhe a história que ela quer produzir?’
(Britton, 1982, apud Kato et al., 1998, p. 42)

³ Britton, J. (1982). Spectator role and the beginnings of writing. In M. Nystrand (org.), *What writers know – the language, process, and structure of written discourse*. New York, Academic Press.

Desta forma, as estratégias orais tornam-se insuficientes para que a criança produza um texto escrito. “O que o escritor precisa, (...) é de uma representação simbólica do texto escrito, que ele constrói à medida que alguém lê para ele ou enquanto ele mesmo atua como leitor.” (Britton apud Kato, 1999, p. 26)

Moreira (apud Kato et al., 1998)⁴ investigou o conhecimento da estrutura de história. Analisou produções escritas de crianças de 1ª e 3ª séries de escola pública e particular. O texto escrito foi “Chapeuzinho Vermelho” e segundo as categorias de análise utilizadas uma história é constituída de um cenário e um ou mais Episódios. Cada episódio tem um início, uma reação complexa constituída por uma reação simples, um objetivo, um resultado e um final. Moreira constatou que certos episódios são mais memoráveis que outros, como por exemplo, o encontro do lobo com a avó, o de Chapeuzinho com o lobo e o do caçador com o lobo. Isto parece acontecer porque os últimos episódios envolvem conflito interpessoal, informações centrais para a cadeia de eventos. Moreira constatou também que a experiência com leitura e audiência de histórias seria o fator interferente no conhecimento da estrutura de histórias.

Neste sentido, outros estudos apontam também para a necessidade de modelos escritos, portanto da leitura, para ensinar a escrever. (Teberosky & Tolchinsky, 1997 e Lins e Silva, 1994)

Teberosky & Tolchinsky (1997) investigaram a reescrita de uma narração por crianças de 6 e 7 anos, assim como a reescrita de reportagens e texto descritivo por crianças de 9 e 10 anos respectivamente, com o objetivo de analisar “que aspectos de um texto escrito as crianças selecionam, desprezam ou modificam em seus próprios textos” (p.102)

⁴ Moreira, N. da C. R. (1992) *Gramática da história: saberes revelados por crianças*. Trabalho apresentado no III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Campinas, 19

Através das produções escritas das crianças, Teberosky & Tolchinsky puderam comprovar, entre outros aspectos, que: todas as crianças se ativeram ao gênero narrativo; apresentaram introdução, corpo e final no texto que escreveram; todas as crianças preservaram o tópico do texto-modelo; a maioria incorporou as características da pessoa e do verbo do texto-modelo ao próprio texto; os textos mostraram os fatos enunciados na ordem cronológica tal como aconteceram no modelo; utilizaram o recurso do discurso direto com frequência e realizaram inferências complementando informações dadas no conto.

Como dificuldades encontradas pelas crianças, especificamente para o caso do texto narrativo, Teberosky & Tolchinsky observam a dupla estruturação do tempo nas narrações: “tempo dos acontecimentos (o tempo da história) e tempo da apresentação dos acontecimentos no discurso (tempo do discurso). Aponta também, a dificuldade de incorporar o léxico do texto-modelo. Essa dificuldade, segundo a autora, é provável que possa ser atribuída a um “certo desnível entre a compreensão e produção do léxico específico.” (p. 106). Assim, as crianças podem compreender, por exemplo um adjetivo, que não faça parte de seu vocabulário usual, mas ao compreendê-lo o assimilam com outro vocabulário que é de uso mais freqüente.

Considerando as exigências do gênero narrativo, Teberosky & Tolchinsky puderam concluir que: “a enunciação não se separou do enunciado e que, embora as crianças possam apresentarem-se como narradores, demonstram dificuldade para expressar o ponto de vista subjetivo dos personagens.” Contudo, “no geral as crianças foram “fiéis”, sem introduzir tergiversações nem muito menos modificações que evidenciassem uma interpretação mais “pessoal” do texto-modelo.” (Teberosky & Tolchinsky, 1997, p. 105).

Desta forma, observamos que, nas produções escritas das crianças, ocorrem modificações mas muitos aspectos próprios do gênero do texto-modelo são mantidos.

Sobre a inclusão valiosa de textos para serem imitados, as autoras explicam: “imitação não é cópia” (p. 101). Portanto, este é um dos meios que favorecem a produção escrita.

Ao reescrever o conto lido pelo professor, a criança estará reconstruindo a escrita ao mesmo tempo em que se apropria do modelo que foi ouvido.

É preciso esclarecer que a idéia de modelo não está associada a uma concepção de linguagem escrita que deve ser reproduzida fielmente ou sobre a qual a criança não poderá atuar.

Segundo as mesmas autoras, “o conhecimento letrado é um componente específico da competência lingüística, que tem a ver com a capacidade de manipular e notar por escrito as expressões da linguagem, mas que vai além da improvisação e da resposta imediata de uma atividade comunicativa espontânea.” (p. 91)

Conforme a análise das autoras, a criança, quando chega à escola, possui um modelo mental, denominado “competência básica”, para fazer relatos, mas este modelo não lhe fornece todos os recursos, riqueza e diversidade que uma narração pode ter em sua forma escrita. O texto mais complexo e de melhor qualidade deve ser desenvolvido durante a escolaridade.

Desta forma, o ato narrativo faz parte do conhecimento letrado que a criança irá desenvolver em sua escolaridade:

O ato narrativo consistiria apenas em dizer algo a alguém. Mas outras são as exigências dos que tentam delimitar o conhecimento letrado no narrativo. **Para que se possa falar de conhecimento letrado é necessária a experiência com textos escritos.** (sem grifo no original) Supomos que a possibilidade individual de ouvir e ler textos – não somente um, mas sim vários dentro da mesma classe -, e a possibilidade de manipular os textos escritos inculca *patterns*⁵ de linguagem, cria modelos para a codificação da informação nos enunciados e permite o desenvolvimento do conhecimento dos gêneros que se apresentam apenas na modalidade escrita. (Teberosky & Tolchinsky, 1997, p. 91)

⁵ *patterns* : padrões

Lins e Silva (1994) investigou o desenvolvimento de um esquema narrativo através de produções escritas de histórias. Cento e sessenta crianças de Recife, oitenta crianças de escola particular e oitenta de escola pública, que já dominavam a leitura e que tinham de 1 a 4 anos de escolaridade, foram solicitadas a escrever uma história em quatro situações experimentais. O objetivo principal era o de examinar se alguma(s) das situações provocariam o aparecimento de estruturas mais elaboradas. As idades dos sujeitos variavam entre 7 e 10 anos na escola particular e 8 a 11 anos na escola pública. A distribuição dos sujeitos por tempo de escolarização (1 a 4 anos de escolaridade) teve o objetivo de controlar o tempo de exposição ao ensino formal da língua escrita no contexto escolar. As instruções de cada condição experimental foram dadas pelo experimentador a grupos de 20 alunos de cada série.

Na condição experimental de produção livre, foi solicitado, à criança a produção escrita de uma história original que, quando concluída, era lida pela criança em voz alta. A criança poderia fazer modificações caso julgasse necessário. O objetivo de dar a possibilidade de reformular a história original era de oferecer à criança o retorno ao texto, para que pudesse recuperar, reformular ou aperfeiçoar algum aspecto não considerado na produção inicial.

Na condição de produção escrita a partir de uma história criada oralmente solicitou-se a produção oral de uma história original e em seguida solicitou-se a criança que escrevesse a história que havia contado. O objetivo era oferecer à criança a oportunidade de planejar e estruturar melhor as idéias oralmente antes de registrá-las por escrito.

A terceira condição experimental formulada por Lins e Silva (1994) para produção de histórias era a partir de uma seqüência de gravuras envolvendo uma situação problema. Cada criança recebia uma seqüência de gravuras e era solicitada a produzir uma história

escrita a partir dela. A sequência sugeria o tema da história e o objetivo era o de verificar se uma sequência de gravuras limitaria ou não a produção da criança.

Finalmente, na condição experimental de reprodução escrita, o experimentador lia uma história para a criança e logo em seguida solicitava à criança que escrevesse a história ouvida. Esta tarefa teve como objetivo examinar se o fato de fornecer à criança um modelo verbal de história provocaria o aparecimento de estruturas narrativas mais elaboradas.

Assim, Lins e Silva forneceu às crianças, na primeira tarefa, a possibilidade de reformulação de seu próprio texto, na segunda tarefa, foi dada às crianças a possibilidade de planejar antes de escrever, e nas duas outras tarefas foram fornecidos os modelos visual e verbal, separadamente.

Como conclusão da análise das quatro situações experimentais realizadas, evidenciam-se: uma progressão quanto à aquisição de um esquema narrativo em histórias escritas, influenciada pelos anos de escolaridade; produções escritas com estruturas narrativas mais elaboradas, favorecidas pelas variações experimentais; crianças que ainda não apresentam domínio de um esquema narrativo são mais suscetíveis ao efeito de variações experimentais do que aquelas que já têm um nível de esquema narrativo mais elaborado; e o tipo de escola (pública ou particular) parece não representar influência marcante na performance das crianças na produção de história escrita, mesmo que o efeito dos anos de escolaridade fosse diferente para as crianças destes dois tipos de escola.

Lins e Silva (1994) verificou que a diferença mais marcante no estudo que realizou foi quanto à presença ou ausência de um modelo para a produção escrita da história. “A condição de reprodução foi a que mais concentrou histórias bem elaboradas. Parece que a presença de um modelo que corresponda à própria história facilita a produção de histórias com estrutura narrativa completa.” (p. 86)

Assim, Lins e Silva observou que a presença de um modelo favorece a produção escrita, no que se refere à estrutura narrativa. Será que a presença de um modelo também favorece o aparecimento de elementos específicos do texto escrito?

Ferreiro, Pontecorvo, Moreira & Hidalgo (1996) realizaram estudo psicolinguístico comparativo em três línguas: italiana, espanhola e portuguesa. Exploraram em textos italianos, mexicanos e brasileiros, diferenças de sistema gráfico e ortográfico, hipo e hipersegmentação nos textos infantis espanhóis e italianos, uso de apóstrofo por crianças italianas, fatores gramaticais e fonéticos na ortografia da língua portuguesa, funções das repetições na evolução de uma construção textual, entre outros aspectos.

Para tanto, as pesquisadoras utilizaram como referência de análise, o texto narrativo da história “Chapeuzinho Vermelho”. Segundo as autoras, uma das vantagens do uso da história Chapeuzinho Vermelho” em relação a outras histórias tradicionais é a possibilidade do diálogo entre a protagonista e o lobo disfarçado de avó poder ser apresentado como discurso direto, além das mudanças de cenário e outros personagens que podem interagir e dialogar com a protagonista (a mãe, o lobo, a avó e o caçador) e o fato de ser uma história bastante conhecida em diferentes culturas. A estas vantagens, poderia ser acrescentada a de que cada personagem, “construído por palavras”, segundo Abdala Júnior (1995, p. 40) recebe todo um sistema de predicação, o que aumenta a possibilidade de variação do vocabulário.

Para análise dos episódios nos textos das crianças, as autoras, (Ferreiro et al., 1996), estabeleceram como critério para definir um episódio ou enunciado a introdução de um novo personagem e/ou mudança de cenário. Segundo as autoras, este tipo de história tradicional não impõe dificuldades para divisão de episódios.

Na avaliação da pontuação utilizada pelas crianças, Ferreiro (1996) fazem considerações sobre as dificuldades infantis para introduzir pontuação nos textos. Segundo

Ferreiro, a “pontuação dos textos infantis é posterior às escritas alfabéticas.” (p. 150). Antes disso, a criança marca o texto esporadicamente com outras marcas ou com marcas semelhantes às da pontuação mas não com a mesma função. O início, a utilização de pontuação nos textos seria marcada pelo uso de letra maiúscula inicial e ponto final, além das outras possibilidades de organização formal e espacial que seriam, o título e forma tradicional de início em uma narrativa (Era uma vez...). Desta forma, “a pontuação avança das fronteiras externas do texto para a delimitação de espaços textuais internos.” (Ferreiro 1996, p. 150)

Até que a utilização de marcas gráficas aconteça de forma sistemática, ocorre um lento e complexo processo. Para Ferreiro, as seguintes observações ajudam a explicar a evolução do processo de utilização da pontuação:

- a) A pontuação, como conjunto de marcas, constitui um sistema que se agrega ao das letras e é heterogêneo em relação a elas. (...) As marcas gráficas que acompanham as letras são, durante um certo tempo, observadas sem chegar a ser observáveis, por falta de um esquema interpretativo que as converta em observáveis. (...)
- (b) A pontuação, como conjunto de marcas, constitui em si mesma um sistema que é simultaneamente homogêneo e heterogêneo. Homogêneo enquanto conjunto de marcas definidas pela negativa: acompanham as letras sem ser letras. Heterogêneo porque algumas dessas marcas têm uma relação mais estreita com elementos supra-segmentais (como os sinais de interrogação e exclamação, que, sem chegar a representar a entonação, indicam ao leitor onde deve situar uma entonação interrogativa ou exclamativa). (...)
- (c) A pontuação é fundamentalmente um conjunto de instruções para o leitor. (...)

A autora ao enfocar o papel da criança produtora de texto, conclui que:

Há uma dificuldade intrínseca em situar-se ao mesmo tempo nos papéis de produtor e receptor, de escriba de uma história conhecida e de leitor dessa mesma história. Essa separação de funções supõe uma capacidade de descentração difícil em qualquer idade, porém em particular para crianças de 7 a 9 anos, ainda bastante preocupadas com outros aspectos da escrita: a escolha léxica, a ortografia de palavras e, inclusive, aspectos concretos do grafar. (Ferreiro, 1996, p. 151)

Desta forma, à medida que escreve, a criança tem a possibilidade de ir marcando, pontuando e corrigindo seu texto. No início, a tendência será corrigi-lo seguindo procedimentos que são próprios da oralidade. Contudo, se o modelo oferecido para a escrita for o próprio texto escrito, a criança receberá maiores informações sobre a maneira de escrever e a própria pontuação obrigará a criança a organizar seu texto de forma sintática e semanticamente diferente da oralidade.

Segundo Ferreiro, “a pontuação é parte do que se escreve, não do que se diz.(...) a pontuação é, talvez, o lugar emblemático para observar como o que se escreve se difere da narrativa oral para se converter em texto escrito.” (1996, p. 153)

Como conclusão em relação aos sinais de pontuação utilizados pelas crianças na pesquisa comparativa, Ferreiro (1996) conclui: “o ponto é a marca privilegiada, tanto na amostra do espanhol como na do italiano (43% e 33% respectivamente). Segue-se em ambas as línguas, a vírgula, com frequências muito similares (18% em espanhol e 17% em italiano).” (p. 134) Os percentuais de frequência do ponto e da virgula, na amostra brasileira, são respectivamente de 46% e 18%, mostrando também, que essas marcas aparecem mais do que outras nos textos da crianças.

Outra constatação do estudo de Ferreiro (apud Kato et. al., 1988) é a de que “o discurso direto (o diálogo) por concentrar o maior número de sinais e também a maior variedade constitui espaço privilegiado para que as crianças recorram espontaneamente à pontuação.” (1998, p. 34)

Assim, no diálogo, “os primeiros sinais que as crianças diferenciam são a exclamação e a interrogação.” (Ferreiro, apud Kato, 1998, p. 35)

Em relação ao discurso direto empregado nos diálogos, Pontecorvo (1999) observou que as crianças tomam o cuidado de marcar diferentemente, quando escrevem num texto, o que é diálogo e, portanto, próprio da oralidade e o que é parte da narrativa.

A autora explica: “...na primeira narrativa escrita da criança em qualquer parte do mundo, quando o discurso direto é usado, um cuidado todo especial é devotado pelos jovens escritores para distinguir e demarcar a escrita dos diálogos, como se eles quisessem delimitar a diferença entre a reprodução escrita da forma oral, tal como um diálogo dentro de uma narrativa e a forma oral propriamente dita, enquanto há conversa.” (p. 3)⁶

Esta experiência, facilmente verificada em crianças que iniciam seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, revela que a criança sabe que há diferença entre uma linguagem e outra. Portanto, caberá à escola oferecer condições para que, tanto o tratamento dado à linguagem oral, quanto o dado à escrita, seja eficiente para despertar o desejo de ler e a competência de escrever.

O estudo de Pontecorvo (1999) assim como o de Ferreira et al. (1996), sugerem que a inclusão de elementos específicos do texto escrito, como, por exemplo, a pontuação, o uso de elementos anafóricos⁷ e a utilização de palavras e expressões pertencentes ao léxico da linguagem culta podem ser favorecidos pela leitura de um modelo escrito. No entanto, são necessárias mais evidências para que esta sugestão possa ser confirmada. A presente pesquisa visa contribuir com algumas dessas evidências.

Assim, neste estudo será analisada a escrita de crianças da segunda série do ensino fundamental, após a observação de um texto escrito, acompanhada da leitura oral do

⁶ Tradução da autora do original: ... “in all countries in children is used, a particular care is devoted by the young writers to distinguish and frame the writing of the dialogues, as if they want to mark the difference between the written reproduction of oral form such as a dialogue within a narrative and the proper oral way of doing it while speaking.” (Pontecorvo, 1999, p. 3)

⁷ Anáforas são elementos linguísticos que remetem a informações anteriores, no texto. Kaufman & Rodriguez (1995, p. 149)

mesmo feita pela experimentadora, a fim de verificar se as crianças melhoram qualitativamente sua linguagem escrita quando o modelo escrito lhes é oferecido.

Estudando a escrita de texto narrativo a partir de um modelo de escrita lido para a criança, pretende-se avançar na compreensão da relação entre escrita e leitura e sugerir meios que possam contribuir para obtenção de uma base mais sólida no início do processo escolar de letramento. A utilização de texto narrativo se deve ao fato de que, além das crianças nesta faixa etária estarem mais familiarizadas com este gênero de texto, ele depende de um desenvolvimento temporal e apresenta os acontecimentos em uma sequência cronológica.

O interesse em responder se a produção escrita da criança é modificada quantitativa e qualitativamente após a criança ter observado o texto escrito, enquanto ouvia uma história lida por seu professor, é marcado pela preocupação maior com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e de um caminho mais seguro rumo ao letramento das crianças que estão no início do processo escolar. É suficiente que a criança escute a leitura de um modelo (texto escrito) ou faz-se necessário que ela seja orientada para observar as notações gráficas do texto à medida em que este vai sendo lido?

CAPÍTULO II

DESCRIÇÃO DO ESTUDO

1 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo desta investigação é analisar o efeito da observação de um modelo escrito, portanto, da leitura, na escrita de um texto narrativo, previamente conhecido, por crianças no início do ensino fundamental.

2 HIPÓTESE

Espera-se que ouvir a narração de um texto (tanto através de uma gravação como da leitura ao vivo) facilite a organização das idéias pela criança e permita que ela registre com mais consistência, um maior número de elementos do conteúdo desse texto, quando o reescreve, logo após ter escutado a sua narração. No entanto, supõe-se que a apropriação de elementos lingüísticos específicos do texto escrito, como a organização do texto em parágrafos e o uso de sinais de pontuação por exemplo, possa ser facilitada apenas pela observação do modelo apresentado, isto é, pela leitura. Assim, não se espera que a gravação da narração auxilie na apropriação do padrão lingüístico específico da escrita.

3 METODOLOGIA

3.1 Amostra

A amostra foi constituída por 36 crianças selecionadas aleatoriamente de duas turmas da segunda série do ensino fundamental de uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental, no município de Araucária, Paraná. A média de idade dos sujeitos era de 9 anos (variando de 95 a 132 meses). Os sujeitos da pesquisa eram oriundos de classe média baixa e baixa.

3.2 Plano experimental

Para investigar o efeito da apresentação de um modelo de texto na produção escrita das crianças, foi adotado um planejamento experimental, que permitiu comparar o desempenho de três grupos de crianças, dois experimentais e um controle, após diferentes tipos de intervenção.

Durante a realização do exame e da intervenção, cada um desses grupos foi subdividido em três subgrupos de quatro crianças. (Ver anexo II).

A intervenção foi limitada a uma sessão e foi imediatamente seguida pelo pós-teste.

3.2.1 Medidas de controle

Para permitir que diferenças individuais fossem controladas estatisticamente, foram utilizadas as seguintes medidas de controle:

- idade

- notas escolares (Língua Portuguesa e Matemática)
- professor (turma)
- memória verbal (MV)¹

3.2.2 Pré-teste

No pré-teste, foi aplicada uma tarefa para avaliação da produção de um texto narrativo. Tanto as crianças dos dois grupos experimentais como as do grupo controle efetuaram esta tarefa em subgrupos de quatro crianças.

a) Material

Livro de história, onde são visíveis apenas as ilustrações, sem texto escrito : “Os Três Porquinhos”²

b) Procedimento

- Cada uma das 4 crianças de cada sub-grupo recebeu um livro para olhar as ilustrações durante 5 minutos.
- ao terminarem de observar as ilustrações, os livros foram recolhidos e as crianças escreveram o conto em uma folha de papel à parte.
- as crianças voltavam para a sala de aula quando terminavam de escrever o conto.

¹ A memória verbal foi avaliada através de teste (anexo 1) elaborado por Jorm, Shore, Mcclean e Matthews (1984) e já traduzido para o Português e utilizado em outras pesquisas (Rego, 1991; Roazzi, 1991; Brandão, 1994 apud Lins e Silva, 1994)

² Os Três Porquinhos . (1987) Conto popular. Editora Scipione.

Instrução:

Cada um de vocês vai receber um livrinho com uma história que vocês já conhecem. Observem bem as ilustrações e tentem se lembrar de tudo o que acontece na história, porque depois vou pedir que vocês a escrevam numa folha de papel, sem olharem para o livro.

3.2.3 Intervenção

A intervenção foi realizada apenas nos dois grupos experimentais, cada um dos quais foi dividido em três sub-grupos de quatro crianças. Para cada subgrupo, a intervenção ocorreu uma semana após o pré-teste e ficou limitada a uma sessão.

a) Procedimento no grupo L (leitura)

Neste grupo, o pesquisador fez a leitura do conto “Chapeuzinho Vermelho”³ para as crianças, **apontando o texto escrito**, conforme o ia lendo. (Ver anexo III).

Instrução:

“Eu vou ler para vocês a história do Chapeuzinho Vermelho. Prestem bem atenção ao jeito como está escrito, porque mais tarde vou pedir que vocês escrevam esta estória.”

³ Chapeuzinho Vermelho. Coleção Contos de Sempre. FTD.

b) Procedimento no grupo G (Gravação)

Neste grupo, a pesquisadora apresentou a narração oral do conto e mostrou as ilustrações para as crianças. A narração oral estava gravada em fita cassete, para evitar que ocorressem diferenças na narração da pesquisadora, de um sub-grupo de crianças para outro.

Instrução:

“Vocês vão escutar a história do Chapeuzinho Vermelho que eu gravei nesta fita. Enquanto vocês escutam eu vou mostrando as ilustrações. Prestem bem atenção à gravação porque mais tarde vou pedir que vocês escrevam esta estória.”

A versão do conto que foi apresentada na gravação difere da versão lida apenas em relação a algumas palavras. Como pode ser visto no anexo III, algumas palavras ou expressões pertencentes ao léxico da linguagem culta foram substituídas por outras, consideradas como mais usuais no vocabulário das crianças. Assim, o texto gravado aproxima-se da narração oral livre, em relação ao uso do léxico da linguagem cotidiana. Porém, perde algumas das características da narração oral, como a modificação do texto de acordo com as reações dos interlocutores e uma maior “liberdade” gramatical.

Consideramos que, de acordo com os objetivos deste estudo, a perda dessas características da oralidade no texto gravado não é problema já que o objetivo é analisar os efeitos da leitura e não os da narração livre, sobre a produção escrita das crianças.

Na realidade, o grupo G foi criado para permitir verificar se a leitura feita pelo experimentador e acompanhada pela observação do texto escrito, pela criança, tem algum efeito sobre a produção da narrativa (no que se refere ao conteúdo), além daquele que

poderia ser atribuído ao fato da criança ter escutado a narração do conto imediatamente antes de ser solicitada a reescrevê-lo. Por este motivo, foi necessário que todos os sub-grupos do grupo G escutassem a mesma versão do conto, sem qualquer alteração no conteúdo, o que seria quase impossível de ser assegurado se o conto tivesse sido narrado livremente em vez de ser gravado. Além disso, o texto gravado permitiu controlar rigorosamente as diferenças de vocabulário entre as versões “oral” e escrita.

Por outro lado, o fato da leitura do texto, no grupo L ter sido efetuada pela experimentadora e não pelas próprias crianças, foi motivado pela necessidade de evitar a interferência de diferenças na habilidade de leitura do modelo, na produção da história.

Para que as crianças não desviassem sua atenção do texto lido, (o que não aconteceria se elas próprias lessem o texto), foi-lhes solicitado que prestassem atenção ao “jeito como o texto estava escrito” enquanto o experimentador apontava onde estava lendo. Obviamente, este procedimento fez com que o experimentador mediasse a relação entre a criança e o texto. Entretanto, neste experimento, esse papel de mediador foi deliberadamente limitado à apresentação do texto lido, ou seja, a dirigir a atenção da criança para o modelo, sem especificar claramente que detalhes desse modelo poderiam ser observados. Essa limitação do papel do mediador foi necessária porque o objetivo da pesquisa era verificar apenas o efeito da leitura de um modelo de história na sua reprodução, pela criança. Deste modo, fica em aberto a necessidade de se realizarem novos estudos que dêem continuidade a esta investigação verificando os efeitos de diferentes posturas do leitor/mediador na (re)produção de textos, pelas crianças.

c) O grupo C (Controle) não foi submetido a qualquer tipo de intervenção.

3.2.4 Pós - teste

Para todas as crianças, o pós-teste ocorreu uma semana após o pré-teste. Assim, nos grupos experimentais, o pós- teste ocorreu **imediatamente após a intervenção** na mesma sessão. Cada criança recebeu um livro de história com as mesmas ilustrações do livro que foi utilizado para leitura e narração oral gravada, mas, desta vez, sem o texto escrito. O tempo para que a criança observasse as ilustrações foi de 5 minutos. Em seguida, os livros foram recolhidos e as crianças foram convidadas a escrever o conto em uma folha à parte. A instrução dada às crianças foi a mesma do pré-teste.

O quadro mostra mais claramente o cronograma da coleta de dados.

Quadro 1: *Cronograma de coleta de dados*

1ª Semana					2ª Semana				
1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
Pré C1	Pré L1	Pré G2	Pré C3	Pré L3	Pós C1	Int/Pós L1	Int/Pós G2	Pós C3	Int/Pós L3
Pré G1	Pré C2	Pré L2	Pré G3		Int/Pós G1	Int/Pós C2	Int/Pós L2	Int/Pós G3	
MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV

Obs.: Pré – Pré-teste

Pós- Pós-teste

MV – Teste de memória verbal

Int - Intervenção

CAPÍTULO III

RESULTADOS

1 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS TEXTOS

O material analisado foi o registro escrito da criança, avaliado de acordo com os seguintes critérios:

1º - presença ou ausência de elementos fundamentais para a compreensão e reprodução da narrativa;

2º - substituição lexical (uso de expressões e vocabulário próprio do texto lido e que não estavam presentes no texto gravado);

3º - uso de marcas gráficas próprias do texto escrito (por exemplo: travessão, para introduzir diálogo, pontuação, uso de maiúsculas em início de frase e nomes próprios).

2 COMPARAÇÃO DOS GRUPOS EM RELAÇÃO ÀS MEDIDAS DE CONTROLE

Em primeiro lugar, os dados relativos às medidas de controle foram analisados para verificar se, apesar da seleção aleatória dos sujeitos, ainda havia diferenças entre os grupos em relação a essas medidas. As médias e desvios-padrão obtidos pelos sujeitos nas medidas de controle são mostradas na tabela 1.

Tabela 1: *Comparação dos grupos em relação às medidas de controle (médias e desvios-padrão)*

	Grupo 1 (Controle)		Grupo 2 (Gravação)		Grupo 3 (Leitura)		Total	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Idade	107,92	11,37	107,34	10,63	108,75	10,00	108,00	10,06
Matemática	7,16	1,43	7,66	1,16	7,87	1,14	7,56	1,24
Português	6,34	1,11	7,02	0,97	7,11	1,29	6,82	1,12
Memória Verbal	8,58	0,90	8,00	1,27	8,25	1,48	8,27	1,21

Foi utilizada a análise de variância para verificar se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas por cada grupo. Esta análise mostrou que não existiam diferenças significativas entre os grupos quanto à idade [$F(2,35) = 0,05$; $p = 0,95$], às notas escolares em Matemática [$F(2,35) = 1,00$; $p = 0,38$], às notas escolares em Português [$F(2,3) = 1,63$; $p = 0,21$], nem em relação à medida de memória verbal utilizada [$F(2,35) = 0,67$; $p = 0,52$]¹.

Também não foram verificadas diferenças significativas entre os alunos em função das turmas que freqüentavam na escola, nas variáveis idade, nota de Matemática, ou nota de Português. No entanto verificou-se uma diferença significativa em relação aos resultados no teste de memória verbal [$F(1,35) = 5,24$; $p = 0,03$]. Nesta medida os sujeitos da turma A obtiveram uma média de 8,72 (DP = 1,07) e os da turma B obtiveram uma média de 7,83 (DP = 1,25). Esta diferença não afeta os resultados nas variáveis

¹ A análise estatística foi realizada mediante o procedimento one-way ANOVA (Análise de variância) do programa SPSS. Este procedimento permite determinar se as médias de uma variável analisada correspondentes a um número determinado de grupos são estatisticamente distintas, isto é, se as diferenças entre as médias dos diversos grupos não poderiam ter ocorrido por acaso. Segundo o critério comumente estabelecido, sempre que o valor observado do nível de significância, denotado pela letra "p", for menor que 0.05 pode-se supor que as diferenças entre os grupos são estatisticamente significativas. Isto significa que a probabilidade de que essas diferenças tenham ocorrido por acaso é inferior a 5%.

pesquisadas neste estudo já que igual número de sujeitos foi selecionado aleatoriamente para cada grupo e, como colocado acima, não foram verificadas diferenças significativas entre os grupos.

3 PRESENÇA OU AUSÊNCIA DE ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A COMPREENSÃO E REPRODUÇÃO DA NARRATIVA

Consideramos como elementos fundamentais para a reprodução da narrativa:

- a utilização de título;
- a apresentação dos personagens no início ou ao longo da narrativa;
- os episódios que compõem a história (introdução, desenvolvimento e desfecho);
- finalização característica do gênero literário.

3.1 Título

O título foi usado por 19 crianças no pré-teste e 23 crianças no pós-teste.

A tabela 2 mostra a mudança das crianças entre pré-teste e pós-teste, em relação ao uso do título.

Tabela 2: *Mudança em relação ao uso do título entre pré-teste e pós-teste*

Pré-teste	Pós-teste	
	0	1
0	9	8
1	4	15

Verificamos que 8 crianças não usaram título no pré-teste mas usaram-no no pós-teste, enquanto que, com 4 crianças, aconteceu o contrário. Embora a prova McNemar

mostre que esta mudança entre pré e pós-teste não é significativa ($p = .39$), é interessante observar se houve alguma diferença entre os grupos em relação ao uso do título.

A tabela 3 mostra que, no grupo controle, um total de seis crianças usaram título, tanto no pré-teste como no pós-teste. Nos grupos de gravação e de leitura, houve um pequeno aumento no número de crianças que fizeram uso do título (apenas duas crianças por grupo). No entanto, o número de crianças que fizeram uso do título não é muito diferente nos três grupos como pode ser confirmado pelo teste Qui-quadrado: ($\chi^2 = .12$, $gl = 2$; $p = .73$), no pré-teste e ($\chi^2 = .10$, $gl = 2$; $p = .75$) no pós-teste.

Tabela 3: *Crianças que usaram título*

	GRUPO		
	Controle	Gravação	Leitura
Pré-teste	6	5	8
Pós-teste	6	7	10

Portanto, embora tenha havido um ligeiro aumento no número de crianças que usaram o título, após terem escutado a leitura ou a gravação da história, essa diferença foi muito pequena para que se possa afirmar que a exposição à história tenha tido algum efeito.

3.2 *Introdução dos personagens*

Considerou-se como introdução dos personagens o momento em que, para cada um deles, foi atribuído um adjetivo e/ou complemento que justificasse a participação na história. A caracterização dos personagens, física, social ou psicológica pode ter ocorrido no início ou ao longo da história.

No pré-teste, onde foi utilizada a história “Os Três Porquinhos”, os seguintes personagens são introduzidos:

- Os Três Porquinhos (todos juntos, ou cada um separadamente)
- O lobo

Esta história foi apresentada sem texto, portanto foi considerado qualquer nome dado a cada um dos porquinhos.

No pós-teste, os personagens introduzidos são os seguintes:

- Chapeuzinho Vermelho
- A mãe de Chapeuzinho Vermelho
- A avó
- O caçador
- O lobo

Tabela 4: *Média, desvio padrão e mediana do número de personagens introduzidos por grupo*

		Grupo C	Grupo G	Grupo L
Pré-teste	Média	.58	.33	.58
	DP	.90	.49	.51
	Mediana	.00	.00	1.00
Pós-teste	Média	.50	1.83	3.00
	DP	.80	1.47	1.41
	Mediana	.00	2.00	3.00

Como pode ser observado na tabela 5, no pré-teste não existe grande diferença entre os grupos em relação às médias do número de personagens introduzidas embora essa média seja ligeiramente menor para o grupo G. Essa semelhança entre as médias obtidas entre os grupos foi confirmada pelo teste Kruskal Wallis ($\chi^2 = 1,21$, gl = 2; para = .55). A comparação entre as medianas mostra que, tanto no grupo C como no grupo G, mais de 50% das crianças não introduziram qualquer personagem.

Já no pós-teste, a diferença entre as médias é bem maior, como pode ser observado na tabela 5. O teste Kruskal Wallis confirma que essa diferença é significativa ($\chi^2 = 14,52$, $gl = 2$; $p = .001$). A comparação entre as medianas mostra que pelo menos 50% das crianças do grupo C não introduziram qualquer personagem, enquanto que pelo menos 50 % das crianças introduziram duas ou mais personagens, no grupo G e três ou mais personagens no grupo L.

Uma comparação mais detalhada dos resultados do pré-teste e do pós-teste pode ser observada na tabela 5, que mostra as frequências de introdução das personagens.

Tabela 5: *Frequência de personagens introduzidos*

Grupo	Nº de Personagens Introduzidos					
	0		1		2 ou +	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Controle	8	8	1	2	3	2
Gravação	8	3	4	2	0	7
Leitura	5	1	7	1	0	10
Total	21	12	12	5	3	19

O agrupamentos das frequências relativas a duas ou mais personagens introduzidas foi realizado para permitir a comparação dos resultados entre pré e pós-teste, já que a história do pré-teste tinha dois personagens (considerando os três porquinhos juntos) enquanto que a história do pós-teste tinha cinco personagens.

O teste de Wilcoxon mostrou que a diferença entre pré-teste e pós-teste é significativa quando considerado o total da amostra ($Z = -3,24$; $p = .001$).

Considerando que a diferença entre os grupos é significativa no pós-teste mas não no pré-teste, como mostrado acima, é interessante verificar a significância da diferença entre pré e pós-teste, dentro de cada grupo. O teste de Wilcoxon mostrou que não houve diferença significativa no grupo C ($Z = -.28$; $p = .78$). No entanto, a mudança foi significativa tanto para o grupo G ($Z = -2.46$; $p = .01$) como para o grupo L ($Z = -2.81$; $p = .005$).

Os resultados mostram que ouvir uma história antes de ser solicitada a escrevê-la faz com que as crianças se preocupem mais com a apresentação dos personagens que são incluídos na história por elas produzida.

3.3 Episódios

Para a história “Os Três Porquinhos”, utilizada no pré-teste, foram definidos os seguintes episódios, a partir das ilustrações do livro:

Episódios: “Os Três Porquinhos”

1. Introdução da história.
2. Um dos porquinhos faz a casa de palha.
3. Outro porquinho faz a casa de tábuas.
4. Outro faz a casa de pedras.
5. Aparece o lobo e derruba a casa de palha.
6. O lobo derruba a casa de tábuas.
7. O lobo tenta derrubar a casa de pedras.
8. O lobo tenta entrar pela chaminé e sai com o rabo queimado porque os porquinhos colocam fogo na lareira e desfecho da história.

Os critérios utilizados para distinção dos episódios na história “Chapeuzinho Vermelho”, foram os mesmos definidos por Ferreiro et al. (1996).

Episódios: “Chapeuzinho Vermelho”

1. Introdução da história.

2. A mãe pede a Chapeuzinho que vá levar algo a sua avó (com ou sem recomendações sobre o caminho que deve seguir).
3. Chapeuzinho vai pelo bosque (distraindo-se com as flores).
4. Encontra-se com o lobo; diálogo entre ambos; decisão sobre o caminho a seguir
5. O lobo chega à casa da vovó e a come e o lobo se disfarça de avó.
6. Chapeuzinho chega à casa da vovó. Diálogo canônico com o lobo disfarçado de avó.
7. Chegada do caçador (ou equivalente) e desfecho.

Em primeiro lugar, será comparada a frequência da ocorrência de cada episódio, tanto no pré-teste como no pós-teste, considerando o total da amostra. Posteriormente, será analisado se o número total de episódios registrados foi diferente entre os grupos.

Observando a tabela 6, é possível verificar que, no pré-teste, os episódios 1 e 8, que correspondem respectivamente ao início e ao desfecho da história, foram registrados com menor frequência pelas crianças. Os episódios 2, 3 e 4 em que se desenvolve a história, foram os mais frequentes nos textos do pré-teste. Essa diferença na frequência de registro dos episódios é significativa, de acordo com os resultados da prova de Friedman ($\chi^2 = 40,23$, $gl = 7$; $p < .001$). No pós-teste, os episódios registrados com menor frequência foram os de número 1 e 7, que correspondem também ao início e desfecho da história. O episódio mais frequentemente registrado no pós-teste foi o de número 6, que corresponde ao diálogo de Chapeuzinho Vermelho com o lobo disfarçado de vovó.

No pós-teste, a diferença na frequência do registro dos episódios não chega a ser significativa, de acordo com a prova de Friedman ($\chi^2 = 11.92$; $gl = 6$; $p = .06$).

Estes resultados mostram que, no pós-teste, aumentou o número de crianças que incluíram uma introdução e um desfecho nos seus textos. Isso pode ser devido às próprias

características da história, ou pode ser um resultado da intervenção. A comparação entre os grupos nos permitirá verificar esta possibilidade.

Tabela 6: *Comparação do total de crianças que registraram cada episódio*

Episódios	Episódios	Pré-teste	Pós-teste
INÍCIO			
	EPIS 1	24	27
DESENVOLVIMENTO			
	EPIS 2	36	32
	EPIS 3	35	30
	EPIS 4	35	32
	EPIS 5	31	30
	EPIS 6	29	35
DESFECHO			
	EPIS 7	32	-
	EPIS 7	-	28
	EPIS 8	24	-

Para verificar se houve diferença no desempenho de cada grupo entre o pré-teste e o pós-teste, consideramos a razão entre o número de episódios registrados por cada criança, e o número total de episódios da história (oito no pré-teste e sete no pós-teste).

Como pode ser visto na tabela 7, a média da proporção de episódios registrados por cada grupo não é muito diferente entre pré-e pós-teste, mostrando que o registro de episódios não foi afetado pela exposição a um modelo da história, fosse esta lida ou gravada. Aliás, apenas o grupo C registrou uma maior proporção de episódios no pós-teste que no pré-teste. Dois fatos podem explicar a ausência de efeitos provocados pela exposição a um modelo, fosse ele lido, ou gravado. Em primeiro lugar, as crianças já conheciam bem ambas as histórias; em segundo lugar, os episódios foram lembrados pelo oferecimento dos livros de gravuras sem texto, imediatamente antes da escrita das histórias pelas crianças.

Tabela 7: *Proporção de episódios registrados no pré e pós-teste*

Grupo	Pré-teste		Pós-teste	
	Média	DP	Média	DP
Controle	,75	,23	,77	,22
Gravação	,92	,11	,88	,13
Leitura	,90	,10	,89	,24
Total	,85	,17	,85	,20

3.4 Finalização característica do gênero literário narrativo (conto)

A moral da história é um tipo de encerramento característico de contos e fábulas. Nesta pesquisa, consideram-se como moral da história os registros feitos pelas crianças, no final do texto, que revelassem entendimento da mensagem da história. Por exemplo, no caso da história “Os Três Porquinhos”, o motivo que os leva a construir casas menos seguras, é a preguiça. Assim, eles deverão deixar de serem preguiçosos para não serem vencidos pelo lobo. Na história “Chapeuzinho Vermelho”, se a menina tivesse obedecido a sua mãe, não teria se encontrado com o lobo e a vovozinha não teria sido comida.

No pré-teste, não houve registro de “moral” da história no final do texto (tabela 8). Contudo, como pode-se observar nos exemplos abaixo, durante o desenvolvimento da narrativa, uma criança em cada grupo chega a mencionar que o porquinho que construiu a casa de tijolos foi o mais esperto.

Grupo controle:

“...e a outra casa do dono foi mais esperto...”

Grupo gravação:

“O terceiro porquinho mais esperto construiu uma moradia de tijolos.”

Grupo leitura:

...“e o terceiro o mais esperto fez a sua casa de tijolos...”

Entretanto, estes registros não revelam entendimento da moral da história.

No pós-teste, a ocorrência de registro de “moral” da história, no final do texto foi maior, se comparada com o pré-teste. Nenhum registro no grupo controle, quatro registros no grupo gravação e cinco no grupo leitura, como pode-se observar na tabela 8. No desenvolvimento da narrativa, duas crianças do grupo leitura fizeram comentários relacionados com a “moral” da história.

Grupo leitura:

“E ela desobedeceu a sua mãe...”

“...nunca mais ir sozinha na casa da vovó.”

Tabela 8: *Finalização da história com registro da “moral” da história*

	Controle	Gravação	Leitura
Pré-teste	0	0	0
Pós-teste	0	4	4

Portanto, a “moral da história” só foi registrada nos grupos em que foi oferecido um modelo, o que mostra que a exposição ao modelo proporciona uma maior compreensão dos objetivos e das características de estilo deste gênero literário.

Outra forma de encerramento tradicional comumente encontrada em contos é “foram felizes para sempre”. Como pode ser observado na tabela 9, esta forma de finalização ocorre nos três grupos em ambos os momentos de pré e pós-teste, não tendo, portanto, sofrido alteração em função da audição do modelo.

Tabela 9: *Finalização tradicional da história*

	Finalização da história com a expressão foram felizes para sempre	
	Pré-teste	Pós-teste
Controle	4	3
Gravação	2	2
Leitura	1	1

Já a palavra “FIM”, como forma de encerramento, aparece uma vez em cada uma das situações que podem ser acompanhadas na tabela 10.

Tabela 10: *Finalização da história com a palavra “FIM”*

	FIM	
	Pré-teste	Pós-teste
Controle	0	1
Gravação	0	1
Leitura	1	1

4 SUBSTITUIÇÃO LEXICAL

A substituição lexical pode ser verificada no pós-teste, nos diferentes grupos, comparando o registro do vocabulário sugerido pela história lida e pela história gravada, com as expressões utilizadas pelas crianças.

Foram selecionados alguns exemplos para análise.

Tabela 11: *Exemplos de substituição lexical*

	Sem adjetivos	Com apenas um adjetivo (1)	Mais de um adjetivo (2)
Controle	1	2	0
Gravação	5	3	0
Leitura	8	3	3

(1) adjetivo linda (usado na leitura); uma ocorrência no grupo C; duas ocorrências em cada um dos grupos G e L.

adjetivo bonitinha (usado na gravação): uma ocorrência em cada um dos grupos C, G, e L.

(2) adjetivos usados na leitura (olhos grandes e/ou olhos azuis/faces rosadas): nenhuma ocorrência nos grupos C e G; três ocorrências no grupo L.

Neste exemplo, a diferença entre os registros está na referência a características específicas para descrever a personagem, ao invés do uso de apenas um adjetivo, menos preciso, para caracterizá-la.

É interessante notar que, o uso de mais de um adjetivo que, como no modelo, ofereciam uma caracterização mais específica da personagem, só foi observado no grupo L. Nos outros grupos não foi observado.

Tabela 12: *Exemplo 2 de substituição lexical*

	Leitura	Gravação	
	Encantada com as flores	Se distraiu com as flores	Outros
Controle	0	0	0
Gravação	0	3	2
Leitura	2	0	2

Neste exemplo, é observado o uso do adjetivo encantada, considerado pouco freqüente entre os sujeitos.

No grupo gravação, os registros para outras expressões que se aproximam da idéia sugerida foram:

“...foi mexendo nas flores...”

“...chegou nas flores para pegar uma...”

Esses sujeitos traduziram o verbo “distraiu” por ações que não envolvem o desvio do objetivo, que era o de dirigir-se à casa da avó.

No grupo leitura, outros registros para a oração sugerida, foram:

“...ela estava admirando as flores...”

“...viu umas lindas flores...”

Estas crianças substituíram “encantada” por expressões que mantiveram o significado relacionado com contemplação.

No grupo controle nenhuma criança registrou este detalhe da história.

Tabela 13: *Exemplo 3 de substituição lexical*

	Leitura	Gravação	
	Saiu em disparada	Saiu correndo	Outros
Controle	0	1	0
Gravação	0	3	2
Leitura	1	2	2

A expressão “saiu correndo”, que aparece na história gravada teve mais registros do que a que aparece na história lida. O número total de referências à pressa do lobo nos grupos gravação e leitura é o mesmo: cinco em cada grupo.

Outras ocorrências de registro para os grupos:

Gravação – “...foi na frente...” (duas ocorrências)

Leitura – “...saiu desesperadamente...”

“...direto foi o lobo para o ataque...”

As substituições lexicais no grupo gravação são fiéis ao significado de correr, mas, no grupo leitura, o significado sugerido por “em disparada” foi corretamente apreendido pelas crianças como algo mais urgente, mais forte do que correr.

No grupo controle, apenas uma criança mencionou a pressa do lobo em chegar à casa da vovó.

Tabela 14: *Exemplo 4 de substituição lexical*

	Leitura	Gravação	
	Planejava devorar a Chapeuzinho como sobremesa	Ainda queria comer a Chapeuzinho	Outros
Controle	0	0	1
Gravação	0	1	0
Leitura	0	0	2

Outros/ controle: “...comeu a Chapeuzinho Vermelho...”

Outros/ leitura: “...vou deixar a Chapeuzinho Vermelho a minha sobremesa...”

“...pensou: agora vou comer a Chapeuzinho de sobremesa...”

A idéia de planejamento está presente nas substituições lexicais do grupo leitura mas não nos outros grupos.

Tabela 15: *Exemplo 5 de substituição lexical*

	Leitura	Gravação	
	Insistiu	(Não houve equivalente na gravação)	Outros
Controle	0	0	0
Gravação	0	0	1
Leitura	2	0	0

Registro no grupo gravação:

“... mas Chapeuzinho teimou e foi ...”

Registro no grupo leitura:

“...insistiu para ir pelo caminho assustador...”

“...e o lobo insistiu ela falar onde...”

Portanto, as duas crianças do grupo leitura repetiram o verbo usado no texto lido, verbo que não era muito familiar, como pode ser verificado pela ausência de registro nos outros grupos.

Tabela 16: *Exemplo 6 de substituição lexical*

	Leitura	Gravação	
	Abraçaram-se	Se abraçaram	Outros
Controle	0	0	0
Gravação	0	4	1 (abraçando)
Leitura	1	6	0

Apenas uma criança usou a forma com o pronome pós colocado, mas a ocorrência da cena do abraço só ocorre nos grupos que escutaram um modelo em que essa cena ocorria.

Tabela 17: *Exemplo 7 de substituição lexical*

	Forma lida	Gravação	
	Atalho	Cortar caminho	Outros
Controle	5	3	2
Gravação	0	3	1
Leitura	5	1	4

Este exemplo ilustra uma situação especial na substituição lexical. A palavra atalho aparece na ilustração de um dos episódios. É interessante observar que no grupo G, onde as crianças foram orientadas a prestar atenção à gravação no momento da intervenção, mesmo que tenham recebido a ilustração com a palavra no pós-teste, não vieram a registrá-la nos textos, usando a “tradução” oferecida no modelo gravado.

Já para os grupos C e L a ocorrência desta palavra é igual entre ambos, porém maior do que no grupo G. Os outros tipos de registro são:

Grupo C:

“caminho mais curto...”

“o lugar mais fácil é por ali...”

Grupo G:

“Não vá pelo bosque vá pela estrada...”

Grupo L:

“vai pelo caminho florido e não pelo assustador...”

“vai pela rua...”

“vai pela estrada....”

“só que ela foi pelo bosque...”

Estas outras formas de registro sugerem uma apropriação do significado da palavra “atalho”. Mesmo a criança que não usou a mesma palavra tentou apreender seu significado.

Portanto, os exemplos acima descritos mostram que o uso de modelos promove um enriquecimento do texto produzido pelas crianças, que se traduz pelo uso de um maior número de adjetivos e pela utilização de verbos que tentam ser fiéis ao significado do modelo. Pode ocorrer uma substituição de palavras pouco freqüentes por outras mais familiares, com o mesmo sentido, mas algumas crianças assimilam as novas palavras, enriquecendo seu vocabulário.

5 MARCAS GRÁFICAS

As marcas gráficas da escrita consideradas nesta pesquisa para análise dos dados são: parágrafo, travessão, vírgula, ponto final, dois pontos, pontos de exclamação e interrogação e letra maiúscula em início de frase ou nomes próprios.

5.1 Sinais de pontuação

Como sinais de pontuação, são analisadas as ocorrências de sinais que marcam “pausas” (vírgula e ponto) e sinais cuja função principal é marcar a entonação (dois pontos, ponto de interrogação e exclamação).

Foram consideradas na análise as situações em que a pontuação foi usada corretamente, em que houve substituição de um por outro sinal de pontuação, assim como a ausência e o uso indevido de marcas.

As substituições foram consideradas como resposta correta, porque denotam o conhecimento, pela criança, de que é necessário algo que marque uma pausa ou uma diferença de entonação em um determinado ponto do texto. Na segunda série, as crianças

ainda não receberam, na escola, uma informação mais sistemática sobre a função de cada sinal.

A utilização de sinais de pontuação foi analisada com base em proporção, pois os textos tinham diferentes estilos e tamanhos. Portanto, a proporção foi dada pela razão entre o número de sinais usados corretamente (incluindo substituições) e o número total de sinais que deveriam ter sido usados em cada texto produzido.

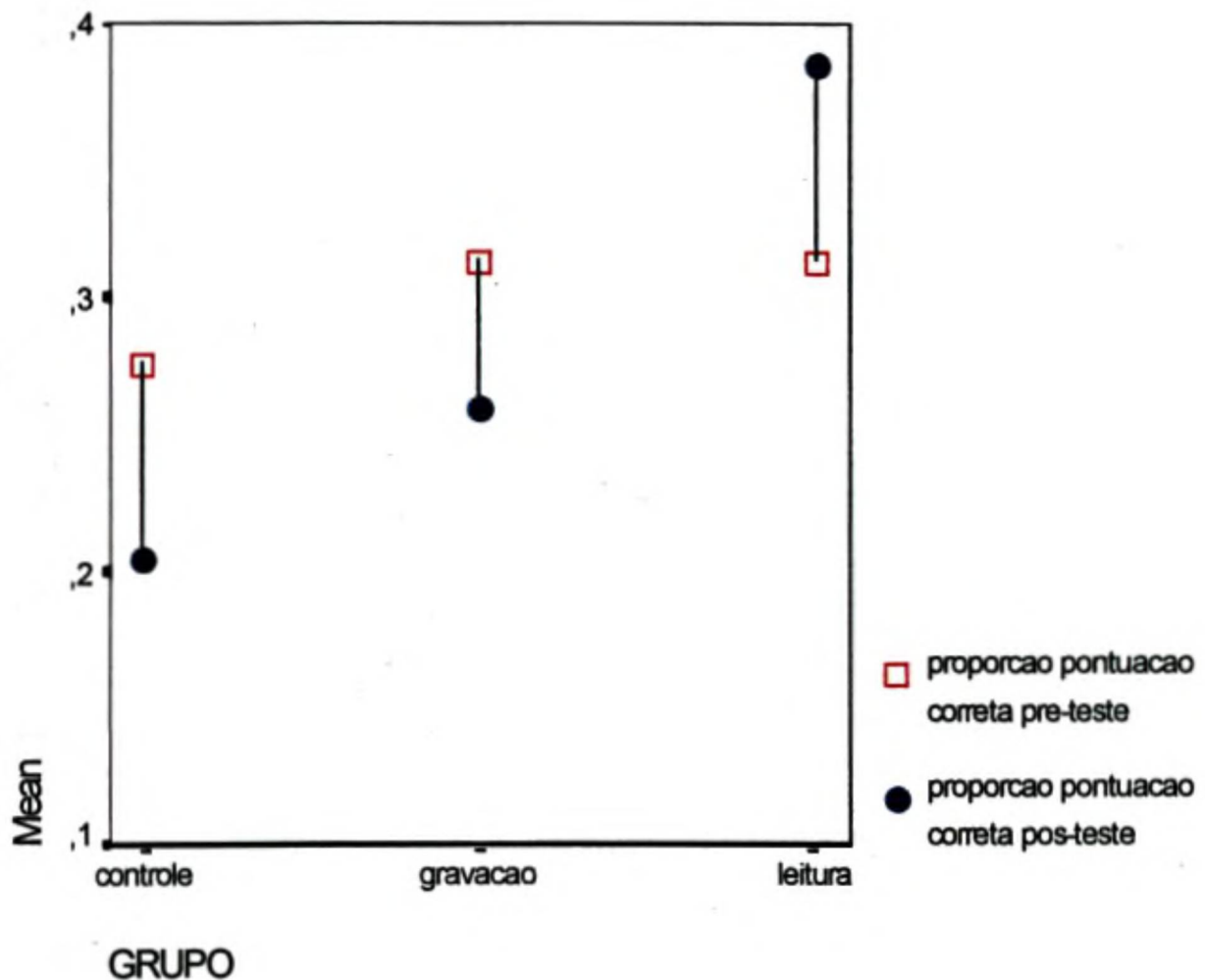
Tabela 18: *Proporção de marcas de pontuação usados corretamente no pré-teste e pós-teste*

Grupos	Pré-teste			Pós-teste		
	Media	DP	Mediana	Média	DP	Mediana
Controle	.28	.24	.18	.20	.14	.22
Gravação	.32	.30	.18	.26	.29	.17
Leitura	.32	.24	.29	.38	.25	.32

A tabela 18 mostra a proporção de marcas de pontuação que foram registradas corretamente pelas crianças, tanto no pré-teste como no pós-teste.

Como pode ser observado pelos valores do Desvio Padrão e da Mediana, houve uma grande variabilidade de desempenho dentro de cada grupo, com uma grande predominância de escores baixos. A comparação das médias mostra que não existe grande diferença entre os grupos no pré-teste, embora o grupo controle tenha mostrado um desempenho ligeiramente inferior aos outros dois grupos. Já no pós-teste, o grupo leitura apresentou um desempenho superior aos outros dois grupos. É interessante notar que, enquanto os grupos controle e gravação tiveram um desempenho melhor no pré-teste que no pós-teste, o grupo leitura mostrou uma melhora no desempenho entre o pré-teste e o pós-teste, como pode ser claramente observado na figura 1.

Figura 1: *Proporção de pontuação correta no pré e pós-teste*



Foi feita uma análise de regressão múltipla para verificar quais as variáveis que poderiam contribuir para um melhor desempenho no pós-teste. Foram consideradas como possíveis variáveis intervenientes, as notas de matemática e de português, por serem estas as variáveis que apresentam uma maior correlação com a proporção de marcas de pontuação registradas corretamente no pós-teste, como pode ser observado na tabela 19.

Para normalizar a distribuição que apresentava uma cauda positivamente acentuada, a variável dependente (proporção de marcas de pontuação registradas corretamente no pós-teste) foi transformada, usando-se a raiz quadrada.

Tabela 19: *Correlação entre as medidas de controle e a proporção de marcas de pontuação registradas corretamente no pós-teste*

	Nota em matemática	Memória verbal	Notas em português	Idade
r				
Correlação de Pearson	.34	.08	.36	-.26
P	.06	.650	.04	.14

A análise de regressão múltipla mostrou que o conhecimento refletido nas notas em matemática e português não afetou significativamente a proporção de pontuação correta no pós-teste, explicando apenas 14% da variância. Assim, estas notas não foram consideradas em análises posteriores.

Tabela 20: *Análise de regressão múltipla para verificação do efeito do desempenho em Português e Matemática sobre o uso correto de pontuação no pós-teste*

	R ²	R ² Ch	Beta	t	sig
constant	-	-	-	-.65	.52
Notas em matemática	.11	.11	.04	.15	.88
Notas em português	.14	.03	.39	1.65	.11

Para verificar se houve mudança significativa entre o pré-teste e o pós-teste, tanto na amostra total como em cada grupo, foi realizada uma análise de variância multivariada para medidas repetidas (MANOVA), tendo “teste” como fator intra sujeitos (três níveis: pré-teste e pós-teste) e “grupo” como fator entre sujeitos (dois níveis: controle, gravação e leitura). As variáveis utilizadas nos dois níveis do fator teste (marcas de pontuação no pré-teste e marcas de pontuação no pós-teste) foram transformadas para corrigir sua distribuição que apresentava uma cauda positivamente acentuada. A MANOVA mostrou que não houve efeito significativo de “teste” [$F(1,33) = .23$; $p = .64$] nem de “grupo” [F

(2,33) = .70; $p = .50$]. Também não foi verificado nenhum efeito de interação “teste X grupo” [$F(2,33) = 1.62$; $p = .21$].

Embora as diferenças entre grupos não sejam significativas, houve uma pequena diferença em favor do grupo L, o que sugere que, se a intervenção com acompanhamento da leitura tivesse sido mais longa, seria provável que o seu efeito tivesse sido significativo.

Quanto à ocorrência de pontuação entre os grupos nos momentos de pré e pós-teste podemos observar, na tabela 21, que houve um aumento maior no grupo L, em relação aos outros grupos, especialmente no uso de dois pontos e ponto de exclamação e/ou de interrogação. Também podemos observar que o número de crianças que não utilizavam marcas de pontuação no pré-teste diminuiu em relação ao pós-teste, resultado este que pode ser atribuído à intervenção ocorrida.

Tabela 21: *Ocorrência de pontuação entre os grupos no pré e pós-teste*

		Grupo C		Grupo G		Grupo L	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
:	0	12	10	10	10	10	4
	>1	0	2	2	2	2	8
!/?	0	12	10	12	9	11	3
	>1	0	2	0	3	1	9
-	0	11	10	10	8	10	7
	>1	1	2	2	4	2	5
,	0	8	9	7	7	7	5
	>1	4	3	5	5	5	7
.	0	0	2	1	3	1	1
	1	2	0	3	3	2	1
	>1	10	10	8	6	9	10

5.2 Parágrafos

Em textos simples como os produzidos pela maioria dos sujeitos desta pesquisa, a delimitação de alguns parágrafos pode variar de acordo com critérios subjetivos. Assim, torna-se difícil decidir que parágrafos foram marcados corretamente ou quais deixaram de

ser marcados. Além disso, considerou-se que a marcação de parágrafos estaria mais relacionada ao conhecimento prévio das crianças do que ao fato de elas terem sido submetidas a um ou outro tipo de intervenção. Entretanto, a marcação de alguns parágrafos, nomeadamente os que definiam as falas nos diálogos, poderia ter sido afetada pela visualização do modelo escrito, já que os mesmos poderiam ter se tornado mais salientes por conterem poucas palavras e serem iniciados por travessões. Desta forma, foi decidido que os escores relativos ao registro dos parágrafos seriam calculados pela razão entre o número de parágrafos corretamente marcados nos diálogos, sobre o número de falas incluídas pela criança em seu texto. Para atender a este critério, foram consideradas apenas as produções das crianças que usaram discurso direto nos seus textos, o que reduziu para 18 o número de textos considerados no pré-teste.

A tabela 22 mostra a média da proporção de parágrafos corretamente marcados pelas crianças, nos diálogos.

Tabela 22: *Média e desvio padrão da proporção de parágrafos corretamente marcados nos diálogos*

Grupo	Pré-teste			Pós-teste		
	N	Media	DP	N	Média	DP
Controle	6	.13	.31	12	.31	.35
Gravação	7	.22	.37	12	.23	.32
Leitura	5	.43	.53	12	.43	.35
Total	18	.25	.39	12	.32	.34

Como pode ser observado, apenas o grupo controle mostrou um melhor desempenho no pós-teste do que no pré-teste, mas a diferença não é significativa, como pode ser verificado pelo resultado do teste de Wilcoxon ($Z = .71$; $p = .48$).

A comparação entre os grupos mostra que, no pré-teste, o grupo L teve o melhor desempenho, enquanto que o pior desempenho foi obtido pelo grupo C. No entanto, esta

diferença também não é significativa, como pode ser verificado pelo teste Kruskal Wallis ($\chi^2 = 2.12$, $gl = 2$; $p = .35$). No pós-teste, o melhor desempenho foi obtido pelo grupo L e o pior foi obtido pelo grupo G, mas, mais uma vez, a diferença não é significativa ($\chi^2 = 1.97$, $gl = 2$; $p = .37$).

Portanto, a intervenção não teve qualquer efeito sobre o registro de parágrafos nos diálogos.

5.3 *Uso de maiúsculas no início dos períodos*

O uso de maiúsculas no início dos períodos só poderia ser exigida nos casos em que esses períodos fossem definidos pelas próprias crianças através do uso de ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação ou dois pontos. Assim, os escores relativos ao uso de maiúsculas representam a diferença entre o número de maiúsculas corretamente grafadas no início dos períodos e o número de marcas de pontuação usadas pela criança para sinalizar o final dos mesmos.

Seguindo este critério, a tabela 23 mostra o número de sujeitos que, na maioria dos períodos, fizeram uso de maiúsculas sem pontuação ou de pontuação sem maiúsculas, assim como daqueles que fizeram corresponder o uso de maiúsculas à pontuação utilizada.

Tabela 23: *Correspondência entre uso de maiúsculas e pontuação*

Grupo	Maiúsculas sem pontuação		Pontuação sem maiúscula		Correspondência entre maiúsculas e pontuação	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós teste	Pré-teste	Pós-teste
Controle	4	7	3	2	5	3
Gravação	4	8	1	2	7	2
Leitura	6	6	4	5	2	1
Total	14	21	8	9	14	6

Como pode ser observado, não existem grandes diferenças entre os grupos, nem entre pré e pós-teste. Apenas um pequeno número de sujeitos dos grupos controle e gravação passaram a usar mais maiúsculas que pontos no pós-teste, o que mostra que o uso de maiúsculas não está relacionado com a intervenção, ou seja, com a simples escuta ou com a escuta acompanhada de visualização de um modelo de história, pelo menos quando a intervenção é rápida e consiste na apresentação de apenas um modelo.

5.4 Uso de maiúsculas nos nomes próprios

Embora esta seja uma questão de aquisição das convenções ortográficas, é possível que a visualização acompanhada da leitura do texto escrito contribua para chamar a atenção da criança para o fato de que os nomes próprios se escrevem com letra maiúscula. No pré-teste, pelas próprias características do texto, apenas sete crianças atribuíram algum nome aos personagens. De entre estas, apenas duas usaram letra maiúsculas na escrita desses nomes.

Já no pós-teste, todas as crianças escreveram pelo menos um nome próprio (o de Chapeuzinho Vermelho). A tabela 24 mostra algumas estatísticas descritivas da proporção entre o uso de letra maiúscula na escrita do nome e o número de nomes próprios utilizados, assim como o número de crianças que não usaram letra maiúscula na escrita de nenhum dos nomes (frequências correspondentes à média = 0).

Tabela 24: *Proporção entre uso de letra maiúscula na escrita de nomes e nomes próprios utilizados*

Grupo	Média	DP	Mediana	Nº de sujeitos que não usaram maiúsculas em nomes próprios
Controle	.06	.10	.00	9
Gravação	.12	.16	.07	5
Leitura	.32	.33	.25	5
Total	.17	.24	.00	19

Como pode ser observado, o grupo Gravação grafou com letra maiúscula 12% dos nomes próprios, o que corresponde ao dobro da percentagem de nomes próprios grafados com letra maiúscula pelo grupo Controle (apenas 6%). Já o grupo Leitura teve o melhor desempenho, grafando com maiúscula 32% dos nomes próprios (mais do dobro do grupo Gravação).

A média de 9 das 12 crianças do grupo controle foi igual a zero, o que fez com que as três crianças que usaram alguma maiúscula se tornassem “outliers” dentro do grupo. Assim, mesmo depois de efetuada a transformação da variável, as distribuições nos grupos continuaram não sendo normais e as variâncias continuaram não sendo homogêneas. Por este motivo, foi usado o teste Kruskal Wallis para verificar se era possível rejeitar a hipótese nula de igualdade entre as médias. Esta prova mostrou que a hipótese nula não poderia ser rejeitada ($X^2 = 4.82$, $gl = 2$; $p = .09$). Entretanto, embora a diferença entre os três grupos não seja estatisticamente significativa, a probabilidade de que ela tenha acontecido por acaso é de apenas de 9%. Este resultado sugere que, caso o número de sujeitos fosse maior ou a intervenção tivesse sido mais longa, seria provável que a leitura de histórias acompanhada de sua visualização facilitasse a reprodução da escrita de nomes próprios com letra maiúscula.

6 SUMÁRIO DOS RESULTADOS

a) Medidas de controle

Idade, notas escolares em Português e Matemática e Memória Verbal não revelaram a existência de diferenças significativas entre os grupos, em relação às medidas de controle.

b) Título

Observou-se um pequeno aumento em relação ao uso de título para os grupos de gravação e leitura. Mas este aumento não pode ser atribuído à intervenção.

c) Apresentação dos personagens

Foi observado um aumento significativo no número de personagens apresentados nos grupos G e L, portanto, os que foram expostos a um modelo (considerando-se como “apresentação” a atribuição de um adjetivo e/ou complementação).

d) Ocorrência dos episódios

Verificou-se um aumento no número de crianças que incluíram uma introdução e um desfecho nos seus textos, do pré para pós-teste. No entanto, essa mudança não pode ser atribuída à intervenção.

e) Finalização

Quanto à finalização característica do tipo de história adotada, pudemos verificar que a ocorrência de registro de “moral” da história foi maior no pós-teste, nos grupos de gravação e leitura, o que sugere que esse aumento foi devido à intervenção.

f) Substituição lexical

Os resultados mostraram que o uso de modelos promove o enriquecimento do texto produzido pelas crianças; este se traduz pelo uso de um maior número de adjetivos e pela utilização de verbos que tentam ser fiéis ao significado do modelo.

g) Marcas gráficas

Apenas o grupo L mostrou uma ligeira melhora no uso da pontuação.

Essa se deve a um aumento no uso de dois pontos e ponto de exclamação e interrogação.

h) Parágrafos definidores de fala nos diálogos

Não houve efeito da intervenção sobre o registro de parágrafos nos diálogos.

i) Uso de letras maiúsculas

O uso de letras maiúsculas no início dos períodos não está relacionado com a intervenção.

Já o uso de maiúsculas nos nomes próprios foi ligeiramente maior no grupo de leitura, sugerindo que é possível que o uso de maiúsculas em nomes próprios seja estimulado pela visualização de um modelo.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO, CONCLUSÕES E DESDOBRAMENTOS

1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apesar da curta intervenção, foi possível observar alguns aspectos da produção de escrita pelas crianças, que podem ser afetados positivamente mediante a leitura acompanhada da visualização de um modelo.

Tal como foi observado por Teberosky & Tolchinsky (1997) (vide cap. I, p. 27), neste estudo verificou-se que a audição da leitura de um modelo de um determinado gênero literário enriquece a escrita das crianças, que incluem nos seus textos alguns elementos característicos desse gênero, como, por exemplo, a apresentação das personagens e a inclusão da moral da história, corroborando as conclusões de Abdala Júnior (1995) quando afirma que o sistema de predicação usado na apresentação de uma personagem aumenta a possibilidade de ampliação do vocabulário e enriquecimento do texto. Os resultados deste estudo também corroboram as conclusões de Lins e Silva (1999), que afirma que a presença de um modelo que corresponda à própria história, facilita a produção de histórias com uma estrutura narrativa mais completa.

Foi também observado que a exposição a um modelo que utiliza uma linguagem mais elaborada induz as crianças a utilizarem também uma linguagem mais elaborada nos seus textos. Teberosky & Tolchinsky (1997, vide cap. I, p. 24) apontaram como uma das dificuldades das crianças, a incorporação do léxico do texto-modelo. As crianças podem compreender uma palavra que não faça parte do seu vocabulário e, apesar de não a

usarem, ao compreendê-la substituem-na por outra palavra ou expressão de uso mais freqüente. Assim, elas têm oportunidade de enriquecer seu vocabulário, apreendendo o significado de uma palavra nova, mesmo que não passem a usá-la. Isto também foi observado neste estudo, pois alguns sujeitos procuraram manter-se fiéis ao vocabulário do modelo e, quando não reproduziram exatamente as mesmas palavras, substituíram-nas por outras, demonstrando ter assimilado o significado das palavras com as quais não estavam familiarizados.

Uma das hipóteses deste estudo era a de que a leitura com visualização de um modelo proporcionaria um aumento no uso de marcas gráficas, como sinais de pontuação, travessão, parágrafos e uso de letra maiúscula. Tínhamos uma certa expectativa em relação aos resultados da pontuação, por ser um aspecto gráfico mais saliente, mas, ao mesmo tempo, sabíamos que a sua utilização fazia parte de um lento e complexo processo (vide Cap. I, p. 30), cujo desenvolvimento provavelmente não seria observável em tão curto espaço de tempo. Mesmo assim, foi observado que a grande maioria das crianças do grupo que teve oportunidade de visualizar o modelo escrito enquanto ele estava sendo lido pela experimentadora usou, no pós-teste, sinais de pontuação (dois pontos e ponto de interrogação ou exclamação) que não tinha usado no pré teste. Este resultado é mais interessante porque, como foi observado por Ferreiro (1996), dentre outras marcas gráficas, o ponto final foi a marca privilegiada, mas a descrita de diálogos promove o aumento do uso de pontos de interrogação e exclamação. Assim, não seria de se esperar que, espontaneamente, as crianças fizessem uso de dois pontos e de ponto de interrogação ou exclamação com a freqüência que foi observada no grupo L, no pós- teste, se não tivessem sido influenciadas por esse modelo de variação com diálogo. Em relação ao uso de ponto final, neste estudo também foi observado que esse é o sinal de pontuação mais usado pelas

crianças da série pesquisada, mas, talvez por isso mesmo, seu uso não foi afetado pela intervenção.

Um resultado interessante deste estudo foi a possibilidade da visualização do modelo ter afetado o uso de letras maiúsculas na escrita dos nomes próprios. É provável que a visualização da grafia desses nomes tenha feito as crianças se lembrarem de aplicar uma regra já aprendida, mas são necessárias novas investigações para que se possa chegar a alguma conclusão sobre este fato que, como pode ser constatado nos resultados estatísticos, tem pouca probabilidade de ser um fato isolado (ocasional).

2 CONCLUSÕES

Para apresentarmos as conclusões deste estudo, retomaremos as questões iniciais a que esta pesquisa se propunha responder.

Houve mudança entre os momentos de pré e pós-teste?

Comparando os resultados de um e outro momento em relação à presença ou ausência de elementos fundamentais para compreensão e reprodução da narrativa, à substituição lexical e ao uso de marcas gráficas próprias do texto escrito, foram observadas algumas mudanças evolutivas, na sua maioria não significativas. Entretanto, considerando que o tempo transcorrido entre pré e pós-teste foi de apenas uma semana e que a intervenção se limitou a uma única sessão, o grau de significância passa a ser menos importante do que a revelação de algumas tendências que foram observadas nesta pesquisa e poderão ser mais profundamente investigadas em futuros estudos.

Essa mudança pode ser atribuída a algum dos tipos de intervenção?

As tendências de mudança a que se refere a questão anterior, compreendem: uma maior frequência na apresentação das personagens, do registro da moral da história e do enriquecimento do vocabulário, em ambos os grupos expostos a um modelo, tanto gravado quanto lido, e uma maior sofisticação no uso dos sinais de pontuação no grupo que visualizou o modelo lido. Portanto, as mudanças observadas, embora não muito grandes, estão provavelmente relacionadas com a intervenção: ouvir um texto lido proporciona a incorporação do vocabulário e de elementos característicos desse gênero de texto, na produção escrita das crianças; visualizar o texto lido proporciona, além disso, a reprodução de marcas gráficas e ortográficas na escrita.

3 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Desde o início, não se esperavam resultados de grande impacto pois foi realizada uma única intervenção. Mesmo assim, esta única intervenção surtiu alguns efeitos quanto à qualidade dos textos, o que nos leva a supor que, na situação escolar, durante o ano letivo de trabalho, o professor, conhecendo os efeitos da observação de um modelo na produção de histórias, poderia ter melhores resultados com seus alunos no que diz respeito à apropriação de elementos específicos desse e de outros tipos de texto, em relação aos aspectos de elaboração da linguagem e uso adequado de marcas gráficas. Entretanto, novos estudos são necessários para se ter uma maior clareza sobre qual o papel do professor enquanto mediador na leitura (com visualização) dos modelos cujas características se pretende que a criança assimile.

LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Acreditamos que a intervenção de curta duração realizada neste estudo representa uma limitação pois, tornou difícil uma avaliação das mudanças, já que os resultados não foram muito significativos. Entretanto, não seria possível optar por uma intervenção mais longa porque isso implicaria na introdução de uma nova variável (o papel do mediador realizado pelo experimentador), o que tornaria o planejamento experimental mais complexo, impossibilitando a conclusão da pesquisa em tempo hábil.

Desta forma, este estudo é apenas um primeiro passo, de caráter exploratório, a partir do qual novos estudos poderão ser realizados, verificando os efeitos de uma intervenção mais longa e levando em consideração o papel do experimentador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdala Júnior, B. (1995). Introdução à análise da narrativa. São Paulo: Scipione.
- American Psychological Association (1997). Publication manual of the American Psychological Association (4rd. ed.). Washington, DC: Author.
- Bakhtin, M. (1999) . Marxismo e filosofia da linguagem. (9ª ed.) São Paulo: Hucitec.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). A escrita da linguagem domingueira. In E. Ferreiro, & M. G. Palácio (Org.), Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. (3ª ed.), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cook-Gumperz, J. (1991). A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas.
- De Toledo, J. R. (1998, Fevereiro 1º). Meta de eliminar analfabetismo fica para o século 21. Folha de S. Paulo, p. 06.
- Ferreiro, E. (1990). Reflexões sobre alfabetização. (16ª ed.), São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. & Palacio, M. G. (1990). Processos de leitura e escrita: novas perspectivas. (3ª ed.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Pontecorvo, C. Moreira & Hidalgo (1996). Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática.
- Ferreiro, E. (1996). Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In E. Ferreiro, C Pontecorvo et al. (Orgs.), Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática.
- Geraldi, W. (1997). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática.
- Goodman, K. (1990). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In E. Ferreiro, & M. G. Palacio, (Org.), Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. (3ª ed.), Porto Alegre : Artes Médicas.
- Goodman, K. (1997). Introdução à linguagem integral. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, Y. (1990). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro, & M. G. Palacio, (Org.), Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. (3ª ed.), Porto Alegre: Artes Médicas.

- Kato, M. (1999). No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. (7ª ed.), São Paulo, SP: Ática.
- Kato, M., Moreira, N. & Tarallo, F. (1998). Estudos em alfabetização. Juiz de Fora, MG: Pontes.
- Kaufman, A. M. & Rodriguez, M. E. (1995). Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kleiman, A. (1995). Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In R. Rojo. (Org.), Alfabetização e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Lins e Silva, M. E. (1994). O desenvolvimento da escrita de história. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco.
- Mayrink-Sabinson, M. L. (1991). Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. Texto apresentado no I Grupo de Trabalho sobre Letramento, alfabetização e desenvolvimento de linguagem escrita. PUC São Paulo.
- McGinitie, W., Maria, K. & Kimmel, S. (1990). O papel das estratégias cognitivas não acomodativas em certas dificuldades e compreensão da leitura. In E. Ferreiro, & M. G. Palacio, (Org.), Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. (3ª ed.), Porto Alegre: Artes Médicas
- Ministério da Educação E do Desporto - MEC - (1998). Secretaria de educação fundamental. Referencial para a educação infantil. Ampliação do universo cultural. Versão preliminar. Brasília, janeiro.
- Nunes, T. (1998) Developing children's minds through literacy and numeracy. Institute of Education of London. London.
- Olson, D. & Torrance, N. (1995). Cultura escrita e oralidade. São Paulo: Ática.
- Pattanayak, P. D. (1995). Cultura escrita: um instrumento de opressão. In D. Olson & N. Torrance, (Org.), Cultura escrita e oralidade. São Paulo: Ática.
- Pontecorvo, C. (1999). The teaching learning process in early written language acquisition. 29º Simpósio Anual da Jean Piaget Society, México.
- Rego, L.B. (1995). Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. (2ª ed.), São Paulo: FTD.
- Scarpa, E. M. (1987). Aquisição da linguagem e aquisição do escrito: continuidade ou ruptura? In Estudos Linguísticos XIV. Anais de Seminários do IEL- Institutos de Estudos Linguísticos, Campinas.

Smolka, A. L. B. (1993). A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez.

Soares, M. (1998). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

SPSS for Windows. Versão 7, 1995.

Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1997). Além da alfabetização. (3ª ed.), São Paulo: Ática.

ANEXO I

Teste de Memória Verbal

Instrução:

Agora você vai repetir exatamente o que eu disser, está bem? Preste bem atenção, porque tem que repetir igualzinho, não pode mudar nenhuma palavra.

O examinador fala:

“Ontem choveu muito.”

Se a criança parafrasear, o experimentador corrige e dá outro exemplo:

“João gosta de banana e de laranja”

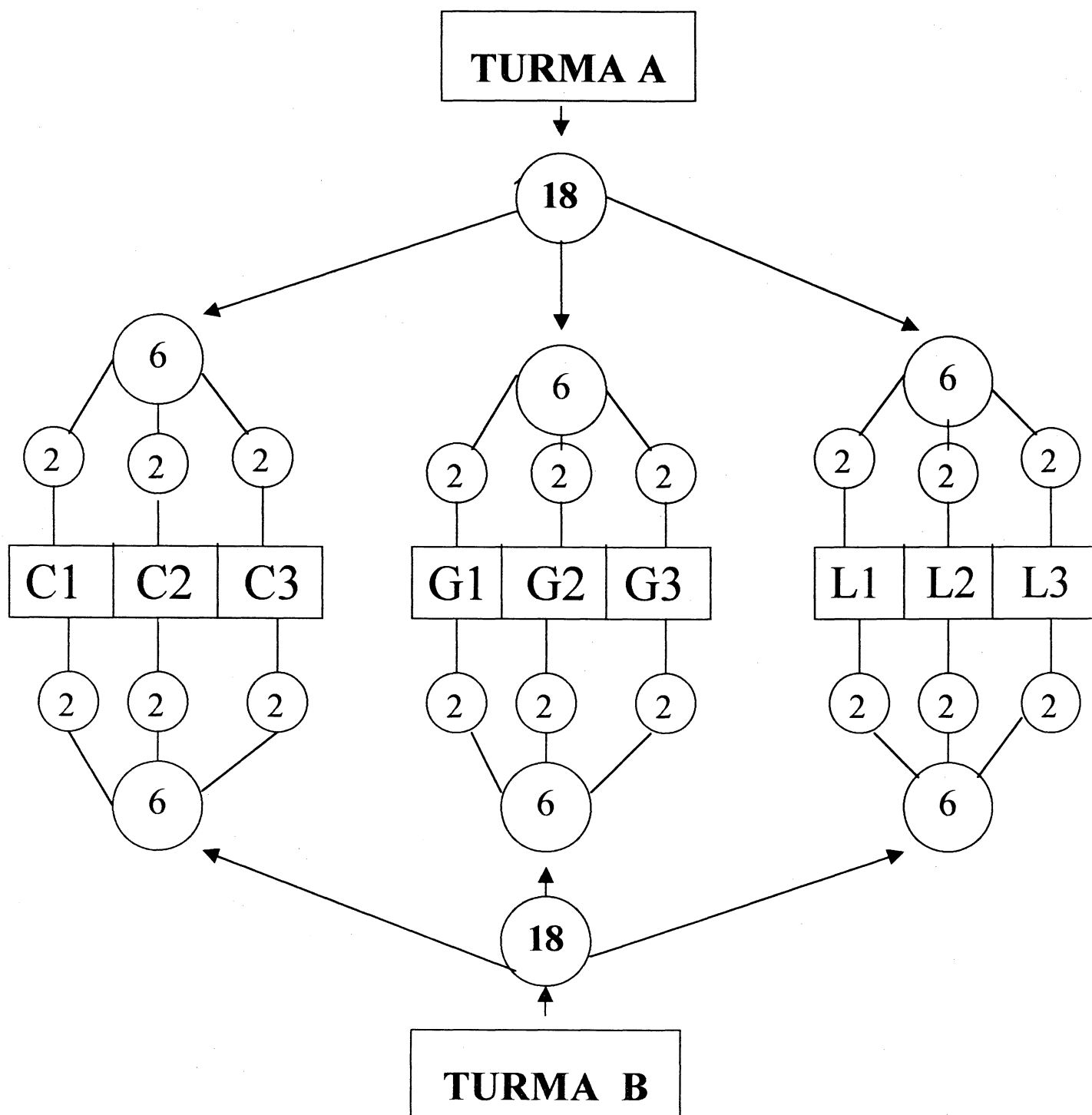
Novamente a criança deve ser corrigida caso ela erre. Em seguida, a criança deve repetir as frases abaixo, sem sofrer mais correções.

O teste será interrompido se a criança não conseguir reproduzir três frases consecutivas.

1. *Maria comprou frutas.*
2. *João vai encontrar o que precisa.*
3. *Ele bebeu um copo de água gelada.*
4. *Luís está aqui para jogar futebol com vocês.*
5. *Pedro trouxe um cachorro grande no seu carro.*
6. *Você e Alice nunca sabem o que trazer.*
7. *Eu penso que a gente pode ficar uma semana com Lucas.*
8. *Eu pensei que o gato preto pertencia a você.*
9. *Ana foi para o rio no mesmo navio que Marcos.*
10. *Joca abriu uma lata de leite enquanto Paulo comia carne com ovos.*
11. *Fernando decidiu que ia voltar para casa e terminar de pintar as paredes de José.*
12. *Carlos acordou cedo porque ele gosta de brincar com Luís quando está em casa.*

ANEXO II

PROCEDIMENTO PARA A FORMAÇÃO DOS GRUPOS



As flechas indicam que os sujeitos serão distribuídos aleatoriamente pelos grupos:

C (controle), G (narração gravada), e L (leitura).

A inclusão nos subgrupos não será, necessariamente, aleatória.

ANEXO III

O conto “Chapeuzinho Vermelho” nas formas lida e contada.

Análise lexical

<p style="text-align: center;">LEITURA CHAPEUZINHO VERMELHO</p>	<p style="text-align: center;">GRAVAÇÃO CHAPEUZINHO VERMELHO</p>
<p>Era uma vez uma linda menina de grandes olhos azuis e faces rosadas. Seu nome era Chapeuzinho Vermelho.</p>	<p>Era uma vez uma menina muito bonitinha que se chamava Chapeuzinho Vermelho.</p>
<p>Ela morava com seus pais numa casinha próxima a um bosque florido.</p>	<p>Chapeuzinho morava perto de um bosque numa casinha junto com os seus pais.</p>
<p>Às vezes aparecia por lá um lobo feroz que perturbava os moradores da região. Por isso o tio de Chapeuzinho, um valente caçador, sempre acompanhava a sobrinha até a casa de sua vovozinha que morava do outro lado do bosque.</p>	<p>Lá naquele lugar, onde morava Chapeuzinho, tinha um lobo que assustava as pessoas, por isso, sempre que Chapeuzinho tinha que ir na casa da vovó, o tio dela que era um caçador corajoso, ia junto com ela.</p>
<p>Um dia, enquanto o tio caçava, a mãe de Chapeuzinho chamou-a, dizendo:</p> <p>- Chapeuzinho, a vovó está doente e precisa de repouso. Preparei uma pequena refeição para ela. Leve-a para a vovó, minha filha.</p>	<p>Um dia a mãe de Chapeuzinho pediu que ela levasse pra vovó que estava doente uma cestinha de comida. A vovó de Chapeuzinho morava lá do outro lado do bosque e o tio dela não ia poder ir junto.</p>
<p>A menina ficou radiante... Porém sua mãe lhe preveniu:</p> <p>- Chapeuzinho é a primeira vez que você vai sozinha à casa da vovó. Vá pela estrada. Não tome nenhum atalho. Por ali há um lobo muito perigoso.</p>	<p>Chapeuzinho ficou toda feliz... Mas a mãe de Chapeuzinho pediu que ela tomasse muito cuidado por causa do lobo, não cortasse caminho pelo bosque e fosse pela estrada, pra casa da vovó.</p>

<p>E lá se foi Chapeuzinho. Mas, ao invés de ir pela estrada, a menina tomou um atalho pelo bosque. Encantada com as flores, distraiu-se e nem notou o quanto se afastava.</p> <p>De repente, percebeu que alguém a observava. Então ouviu um vozeirão que lhe dizia:</p> <p>- Onde vai com tanta pressa, linda menina? - Perguntou o lobo.</p> <p>Chapeuzinho, apavorada, respondeu:</p> <p>- Vou levar uns doces para a vovó.</p> <p>- E onde fica a casa da sua vovó ? - insistiu o lobo.</p> <p>Chapeuzinho apontou a direção da casa da vovó e gaguejou:</p> <p>- Fica perto daqui. É a primeira casinha da vila depois do bosque.</p> <p>Era tudo o que o malvado queria saber. Despediu-se da menina e saiu em disparada.</p> <p>Chapeuzinho nem percebeu as intenções do lobo.</p> <p>Porém, esperto e muito ágil, o lobo</p>	<p>Chapeuzinho pegou a cestinha e saiu pelo caminho, mas ela se distraiu com as flores, e esqueceu o que a mamãe tinha dito.</p> <p>Acabou indo pelo bosque e no meio do caminho achou que tinha alguém olhando pra ela. Daí, ouviu o lobo mau, perguntando pra ela assim:</p> <p>- Onde você vai com tanta pressa? E a Chapeuzinho morrendo de medo respondeu:</p> <p>- Eu vou levar esses docinhos pra minha vovó. E o lobo perguntou:</p> <p>- Onde fica a casa de sua vovó?</p> <p>E a Chapeuzinho apontou na direção da casa da vovó e disse:</p> <p>- A casa da minha vó fica logo ali do outro lado do bosque.</p> <p>E o lobo, mal se despediu da Chapeuzinho e saiu correndo pra chegar antes na casa da vovó.</p> <p>E a Chapeuzinho que nem imaginou o que o lobo queria continuou pelo seu caminho. O lobo que era mais rápido, chegou antes</p>
---	--

chegou primeiro à casa da vovozinha.

Mal a vovó abriu a porta, a fera saltou sobre a velhinha e **engoliu-a inteirinha.**

Depois, já bem **satisfeito**, o lobo **planejava devorar** Chapeuzinho como sobremesa. Vestiu a camisola e a touca da vovó, botou os óculos e deitou-se na cama. Logo começou a ouvir os passinhos da menina que chegava.

Notando luz na casa, Chapeuzinho entrou sem bater e chamou pela avó. **Astuto**, o lobo **simulou** uma voz rouca e mandou a netinha subir. Chapeuzinho subiu mas, ao entrar no quarto percebeu que estava muito escuro ali. Havia apenas uma vela longe da cama.

- Venha cá, menina ! – Gemeu o lobo –
Chegue mais perto da vovó !

Chapeuzinho **estranhou a voz** de sua avó, mas pensou que seria por causa da gripe e foi se aproximando.

- Vovó, por que esses olhos tão grandes – perguntou a menina. Abafando a voz com o lençol, o lobo respondeu.

- Para eu poder **admirá-la** melhor, minha netinha.

- E essas orelhas compridas vovó? – tornou Chapeuzinho.

na casa da vovó e comeu a vovó inteirinha.

De barriga cheia, o lobo ainda **queria comer** a Chapeuzinho! Daí, vestiu a camisola da vovó e a touca, colocou os óculos da vovó e deitou na cama da vovó pra esperar a Chapeuzinho.

Quando Chapeuzinho chegou **viu que** tinha luz acesa e foi entrando na casa. O lobo **danado, imitou** a voz da vovó pra chamar Chapeuzinho:

- Venha cá minha netinha, venha ver a vovó. E Chapeuzinho subiu. O quarto da vovó estava escuro, só tinha uma vela.

Chapeuzinho foi chegando perto da cama e **achou que a voz** da vovó, **estava diferente**, mas podia ser por causa da gripe.

Então, Chapeuzinho continuou e perguntou:

- Vovó, por que esses olhos tão grandes? E o lobo respondeu:

- São para **te ver** melhor minha netinha.

- E essas orelhas compridas vovó?

- Para ouvi-*la* melhor, minha querida ! – respondeu o lobo aprontando o bote.
- Que horror, vovó ! Que boca enorme ! Para que esses dentes tão grandes ?

- São para te comer – berrou a fera, pulando da cama.

Chapeuzinho fugiu do quarto. **Gritava desesperadamente por socorro**, quando ouviu um estrondo na porta dos fundos.

Era seu *tio* que acabara de entrar. O caçador sacou uma arma e imediatamente matou o monstro. Chapeuzinho soluçava e apontava para a barriga do bicho.

- Depressa titio. A vovó ainda deve estar viva !

Com seu facão afiado, o caçador abriu a barriga do lobo mau e salvou a vovozinha. Livres do lobo, os três abraçaram-se comovidos.

E, assim, Chapeuzinho Vermelho prometeu nunca mais desobedecer à mamãe.

- São pra **te ouvir** melhor minha netinha.

- E essa boca e esses dentes tão grandes vovó?

- São pra te comer, berrou o lobo pulando da cama!

Chapeuzinho começou a correr pela casa **gritando e pedindo ajuda**.

_ **Socorro!**

_ **Socorro!**

De repente entrou o caçador na casa e atirou no lobo e tirou a vovó de dentro da barriga do lobo.

Aí os três, a vovó, o caçador e a Chapeuzinho Vermelho se abraçaram e Chapeuzinho prometeu nunca mais desobedecer à mamãe.